

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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№5(12)

Декабрь 2008

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати 31043

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

Зам. главного редактора А.И. Гурьев —
доктор педагогических наук, профес-
сор, член международного союза
журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА

Редакция 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 РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск,
ул. Ленкина, 1.
Университет, редколлегия
журнала «Мир науки, культуры,
образования».
Тел.: 8 (388-22) 2-30-76.
Факс: 8 (388-22) 2-67-35.
E-mail: psa@gasu.ru
<http://iwer.asu.ru>
<http://e-lib.gasu.ru.MNKO>
Индекс научного цитирования:
<http://elibrary.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 12.12.2008
Формат 60x84/8. Усл.печ.л. 35,57 Тираж 500
экз. Зак. №08970
Отпечатано в типографии ИП Высоцкая Г.Г.
649007, Горно-Алтайск, ул. Ленина, 199

- © Горно-Алтайский государственный университет, 2006
- © Институт водных и экологических проблем СО РАН, 2006
- © Алтайская государственная академия культуры и искусства, 2006

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ю.В. Табакаев (*председатель совета*) — доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

В.Г. Бабин (зам. председателя совета) — кандидат исторических наук, проректор ГАГУ по научной работе (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)

Ионеску Сербан — доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (Франция)

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

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

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

М.И. Яськов — доктор сельскохозяйственных наук, профессор (г. Горно-Алтайск)

А.В. Пузанов — доктор биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе 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)

В.Ф. Хохолков — член Союза композиторов Республики Алтай, заслуженный работник культуры России, академик ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

Н.С. Гребенникова — кандидат филологических наук, профессор кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

П.В. Алексеев — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

Е.В. Лукашевич (*ответственный редактор*) — доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

М.А. Останина (*редактор английской версии*) — преподаватель Горно-Алтайского государственного университета

В оформлении обложки использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой

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

Содержание

| | | |
|---|--|--|
| <p>МАТЕРИАЛЫ К 10-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ЖУРНАЛА 6</p> <p>ЭКОЛОГИЯ</p> <p><i>Г.С. Самойлова, И.А. Авессаломова, В.А. Снытко</i> КОНЦЕПЦИЯ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО РАЙОНИРОВАНИЯ КАК ОБОСНОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТРАНСГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ГОР ЮЖНОЙ СИБИРИ ... 20</p> <p><i>Ю.И. Винокуров, А.С. Сейткажиев, Э.Б. Мадалиева</i> ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УЛУЧШЕНИЯ ЗАСОЛЕННЫХ ЗЕМЕЛЬ В АРИДНОЙ ЗОНЕ КАЗАХСТАНА 25</p> <p><i>А.В. Пузанов, С.Н. Балыкин, Д.Н. Балыкин</i> РАДИОАКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВАХ БАССЕЙНА Р. НИЖНЯЯ ТУНГУСКА 26</p> <p><i>Т.В. Кириллова</i> ПИГМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИТОПЛАНКТОНА РЕКИ НИЖНЯЯ ТУНГУСКА 29</p> <p><i>В.П. Галахов, Н.И. Быков, С.Ю. Самойлова, С.В. Циликина, Ч. Аюрзана</i> СОВРЕМЕННЫЕ ОСАДКИ ДНИЩА ЧУЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ (ЮГО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ) 32</p> <p><i>О.Н. Жукова, Д.М. Безматерных</i> ЗООБЕНТОС ВОДОТОКОВ БАССЕЙНА ВЕРХОВЬЕВ ЧАРЫША И ЕГО РОЛЬ В ПИТАНИИ РЫБ 35</p> <p>ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</p> <p><i>Р.А. Кудрявцева</i> ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ РАССКАЗ М. ШКЕТАНА В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ 1930-Х ГОДОВ (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ В ЛИТЕРАТУРЕ СКАЗОВОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ) 40</p> <p><i>Д.А. Кожанов</i> НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ТЕРМИНА В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 43</p> <p><i>М.А. Пицун</i> ЛОГОЭПИСТЕМА КАК ГЕНДЕРНАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА 47</p> <p><i>И.В. Лунина</i> ОДЕЖДА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ «ТЕЛЕСНОСТИ» МУЖСКОГО ПЕРСОНАЖА НОВЕЛЛ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО 52</p> <p><i>С.В. Буланкова</i> КОМПАРАТИВЫ В ТЕКСТЕ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «ДАР» КАК СРЕДСТВО ВОПЛОЩЕНИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА 54</p> <p><i>Н.Д. Федяева</i> ЗНАЧЕНИЕ «НОРМА» В СЕМАТИКЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА 58</p> <p><i>Э.В. Хилханова</i> КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЫБОРА ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ЭТНИЧЕСКОЙ БУРЯТИИ) 62</p> | <p><i>А.Ю. Хоц</i> ПОЭТИКА ВЕРСЕ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ЕФИМА ЗОЗУЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «НЕДОНОШЕННЫЕ РАССКАЗЫ») 65</p> <p><i>С.Б. Черемисина</i> УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ГЕТЕРОГЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА 65</p> <p><i>Ю.Г. Бабицева</i> РАСКРЫТИЕ НОВЫХ ГРАНЕЙ ТВОРЧЕСТВА И. А. ГОНЧАРОВА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВОВЕДЕНИИ 90-Х ГГ. XX ВЕКА 70</p> <p><i>Е.Н. Меркулова</i> ЧАСТОТНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МИКРОПОЛЯ НЕУВЕРЕННОСТИ 73</p> <p><i>Н.В. Бугорская</i> О ДИАЛЕКТИКЕ И ОСНОВНОМ ВОПРОСЕ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ 76</p> <p><i>О.П. Сологуб</i> О ЕДИНИЦАХ ОФИЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА 79</p> <p><i>Н.Р. Ойроткинова</i> СЕМАТИКА АНТРОПОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В СТРУКТУРЕ АЛТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ 83</p> <p><i>Е.В. Гололобова</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ 87</p> <p><i>Е.В. Лукашевич, Н.А. Кузнецова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ВУЗЕ: КОММУНИКАЦИЯ, СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ, ЭТИКА 89</p> <p><i>Е.А. Завва-Бурдонская</i> СТИЛЕВАЯ ПАРАДИГМА ДИЗАЙНА В СИСТЕМЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ 94</p> <p><i>Н.В. Суленёва</i> ИГРОВОЙ АСПЕКТ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ВЕРСИИ ТВОРЧЕСТВА Н. ЗАБОЛОЦКОГО 99</p> <p><i>Т.Ю. Егорова</i> ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ СИБИРСКОГО ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В. НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПЦИИ ГОРОДА-САДА 102</p> <p><i>С.М. Михайлов, А.С. Михайлова</i> СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПЕРВЫХ ШКОЛАХ ДИЗАЙНА — БАУХАУЗЕ И ВХУТЕМАСЕ В 1920-Е ГГ. 104</p> <p><i>М.В. Моисеенко</i> «ГАРМОНИЗАЦИЯ ИСКУССТВЕННЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ БЛАГОУСТРОЙСТВА КУЛЬТУРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «СМОЛЕНСКОЕ ПОДВОРЬЕ»)» 107</p> <p><i>В.К. Вистингаузен</i> ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДОЖНИКА М. И. МЯГКОВА (1797–1852): ИЗУЧЕННОСТЬ ИСТОЧНИКОВ 110</p> <p><i>Л.И. Нехвядович</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОГО ЭТНОИСКУССТВОВЕДЕНИЯ 112</p> | <p><i>Т.П. Алексеева</i> АЛТАЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОСТЮМ КАК ИСТОЧНИК ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ 114</p> <p><i>Е.А. Ветохин</i> К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ОБЛАСТНОГО ИСКУССТВА 117</p> <p><i>Р.Ю. Волоснов</i> СЕЛЬСКОЕ КУЛЬТОВОЕ ЗОДЧЕСТВО АЛТАЯ КОНЦА XIX- НАЧАЛА XX В. 118</p> <p><i>М.Г. Нечаев</i> НАСКАЛЬНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ АЛТАЯ КАК ПАМЯТНИК ПРОТОИСКУССТВА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС И ФОРМЫ ДИАЛОГА С СОВРЕМЕННОМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА 123</p> <p><i>Г.Ф. Терещенко</i> РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В ФОРМООБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНА СРЕДЫ ГОРНОГО АЛТАЯ 125</p> <p><i>И.Л. Эрг</i> ОРНАМЕНТИКА И СИМВОЛИКА ДОМОВОГО ДЕКОРА ДЕРЕВЯННОЙ АРХИТЕКТУРЫ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 127</p> <p><i>И.Г. Умнова</i> ЯВЛЕНИЕ ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ XX ВЕКА 129</p> <p><i>Л.А. Ткаченко</i> ВЛИЯНИЕ «МОСКОВСКОЙ» ШКОЛЫ КЕРАМИКИ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФАРФОРА В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ 134</p> <p><i>Д.М. Мерзалиев</i> ФОЛЬКЛОР КАЗАХСКОГО НАРОДА В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ ПАВЛОДАРСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ 136</p> <p><i>Я.В. Ковалевский</i> ПРОСТРАНСТВО В КИТАЙСКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ 138</p> <p><i>Е.С. Кулакова</i> ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ПОСВЯЩЁННЫЕ ОБРАЗУ Н.К. РЕРИХА, В СОБРАНИЯХ МУЗЕЕВ СИБИРИ 141</p> <p>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</p> <p><i>Л.П. Гекман</i> ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В КОСМОГЕНИЧЕСКИХ ВЕРСИЯХ МИФОВ РЕГИОНА ЕВРАЗИИ 144</p> <p><i>О.В. Первушина</i> КОНЦЕПТ «КАРТИНА МИРА» В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК 148</p> <p><i>Т.В. Пойдина</i> ГОРОДСКАЯ СРЕДА И САДОВО-ПАРКОВОЕ УСТРОЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЛАНДШАФТНОГО ТВОРЧЕСТВА 153</p> <p><i>Е.А. Полякова</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЯ И ЦЕРКВИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ 155</p> <p><i>И.А. Сапожникова</i> ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ 157</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <i>Н. Цедев, Л.П. Гекман, М.Ю. Шишин</i> КОНСТАНТЫ КУЛЬТУРЫ В ТРАНСГРАНИЧНОЙ ОБЛАСТИ НА АЛТАЕ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ИХ ОБНАРУЖЕНИЯ 160 | <i>В.А. Куклев</i> СУШНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ 204 | <i>Е.А. Глухова</i> ПРОБЛЕМЫ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 251 |
| ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ | <i>А.В. Скрипкина</i> ИМИДЖ И КОРПОРАТИВНАЯ МИССИЯ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ 207 | <i>Л.Л. Балакина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ... 253 |
| <i>Д.В. Каширский</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА 162 | <i>Н.П. Черепанов</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МЕТОДОЛОГИИ МПЦУ 211 | <i>Д.В. Викторов</i> МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА 257 |
| <i>М.В. Лычева</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 166 | <i>Э.В. Екеева</i> ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОНОМАСТИКИ В ВОСПИТАНИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНТЕРЕСА К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ 214 | <i>Г.А. Хаустова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ БЕЗОТМЕТЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 261 |
| <i>Е.В. Дёмина</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА 169 | <i>Е.А. Чанчаева, И.Е. Карнаух</i> ФОРМИРОВАНИЕ БИОФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ 218 | <i>Т.А. Зубарева</i> ЗНАЧЕНИЕ ИНСТИТУТА ТЬЮТОРСТВА ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 262 |
| <i>И.Н. Соломко</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ 172 | <i>А.С. Зеленский</i> ПРОБЛЕМЫ УЧЕНИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПО МАТЕМАТИКЕ В СПЕЦИАЛИЗИ- РОВАННОЙ ШКОЛЕ 220 | <i>Н.В. Боговик</i> ЯЗЫК КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ .. 265 |
| <i>Е.В. Соколова</i> СИСТЕМНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 175 | <i>О.М. Шепель, М.Г. Минин</i> ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ 223 | <i>Г.В. Оленина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ЛИДЕРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА 267 |
| <i>С.А. Пакулина</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ ... 177 | <i>К.И. Султанбаева</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.Ф. КАТАНОВА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СОВЕТСКОГО СТРОИТЕЛЬСТВА 225 | <i>А.Ю. Шерпаева</i> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В САНАТОРНО- КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ 270 |
| <i>В.С. Ступина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИ- КАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 181 | <i>В.И. Бахмат</i> МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА 229 | <i>Е.В. Калужских</i> ХАРАКТЕР И ХАРАКТЕРНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АКТЁРСКОМУ МАСТЕРСТВУ СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗОВ 272 |
| <i>Я.В. Макачук</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ 185 | <i>И.Ю. Пентшишкина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 233 | <i>А.В. Глинкин</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА 276 |
| <i>Г.В. Бурцева</i> ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ 188 | <i>Е.В. Четошников</i> РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ 238 | <i>О.Р. Шефер</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАНИЯ 281 |
| <i>А.Н. Кузнецов</i> К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОЛЛЕКТИВОВ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ 190 | <i>Л.В. Коломийченко</i> ФЕНОМЕН СОЦИАЛИЗАЦИИ: ОБЗОР ФИЛОСОФСКИХ И СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ 242 | <i>И.И. Дуранов</i> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА 288 |
| <i>Е.А. Мельникова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС В СВЯЗИ С ДИАГНОЗОМ «ВИЧ-ИНФЕКЦИЯ» 196 | <i>О.Н. Левушкина</i> АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ОБРАЗОВ- СИМВОЛОВ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛО- ГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВ- СИМВОЛОВ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ Б. ГРЕБЕНЩИКОВА «ГОРОД ЗОЛОТОЙ» И В. ВЫСОЦКОГО «ЛИРИЧЕСКАЯ») 245 | <i>П.Н. Карплюк, В.А. Чистякова, О.К. Сазонова, Н.Ф. Манеева</i> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ В УРБАНИЗИ- РОВАННОЙ СРЕДЕ 290 |
| <i>Г.В. Оленина</i> ДИНАМИКА ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX— НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 198 | <i>И.Д. Агафонова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 249 | АННОТАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 298 |
| <i>А.В. Петров, О.П. Петрова</i> ВЗГЛЯД НА РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЕГО ОСОБЕН- НОСТЕЙ ПО СРАВНЕНИЮ С ТРАДИЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ 202 | | АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 303 |
| | | ЮБИЛЕИ 304 |

Contents

| | | |
|--|---|---|
| ARTICLES BY TEN YEARS' ANNIVERSARY OF MAGAZINE 6 | <i>Cheremisina S.B.</i> SCIENTIFIC-EDUCATIONAL TEXT AS A HETEROGENEOUS COGNITIVE STRUCTURE 67 | <i>Vetokhin Ye. A.</i> REGARDING THE CHARACTERISTICS OF THE REGIONAL ART 116 |
| ECOLOGY | <i>Babicheva Yu.G.</i> THE REVEALING OF NEW FACETS OF GONCHAROV'S CREATIVE WORK IN RUSSIAN LITERARY CRITIQUE IN 90S OF 20TH CENTURY 70 | <i>Volosnov R.Yu.</i> THE VILLAGE CHURCH-BUILDING OF THE ALTAI IN THE END OF 19TH – EARLY 20TH CENTURIES 118 |
| <i>Samoilova G.S., Avessalomova I.A., Snytko V.A.</i> THE CONCEPT OF PHYSICAL-GEOGRAPHIC ZONING AS THE GROUNDS FOR REGIONAL DIFFERENTIATION OF TRANSBOUNDARY TERRITORIES IN THE MOUNTAINS OF SOUTH SIBERIA 20 | <i>Merkulova Ye.N.</i> FREQUENCY MEANS OF EXPRESSING A MICROFIELD OF UNCERTAINTY 73 | <i>Nechayev M.G.</i> THE ROCKY IMAGES OF THE ALTAI AS MONUMENTS OF PROTOART: AXIOLOGICAL STATUS AND FORMS OF A DIALOGUE WITH A CONTEMPORARY IN THE CONTEX OF SOCIOCULTURAL SPACE 123 |
| <i>Vinokurov YU.I., Seytkaziev A.S., Madaliev A.E.B.</i> ECOLOGICAL MOTIVATION OF THE IMPROVEMENT ZASOLENNYH LANDS IN ARIDNOY ZONE KAZAKHSTAN 25 | <i>Bugorskaya N.V.</i> DIALECTICS AND BASIC QUESTION IN TERMINOLOGY 76 | <i>Tereschenko G.F.</i> THE ROLE OF TRADITIONS IN FORMATION OF MODERN DESIGN OF THE ENVIRONMENT OF THE ALTAI MOUNTAINS 125 |
| <i>Pusanov A.V., Balykin S.N., Balykin D.N.</i> RADIOELEMENTS IN SOILS OF THE NIZHNYA TUNGUSKA RIVER BASIN ... 26 | <i>Sologub O.P.</i> ABOUT THE UNITS OF THE OFFICIAL LANGUAGE FUNCTIONING 79 | <i>Erg I.L.</i> ORNAMENTATION AND SYMBOLISM OF A HOUSE DECOR OF WOOD ARCHITECTURE OF THE WESTERN SIBERIA TOWNS 127 |
| <i>Kirillova T.V.</i> PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON IN DOWN TUNGUSKA RIVER 29 | <i>Oynotkinova N.R.</i> SEMANTICS OF THE ANTROPOMORPHOUS METAPHOR IN THE STRUCTURE OF THE ALTAI PROVERBS 83 | <i>Umnova I.G.</i> THE PHENOMEN OF LITERATURE CENTRISM IN MUSIC ART OF 20TH CENTURY 129 |
| <i>Galakhov V.P., Bykov N.I., Samoilova S.Yu., Tsylikina S.V., Aurzana Ch.</i> CURRENT SEDIMENTATION IN THE CHUISKAYA DEPRESSION BOTTOM (SOUTHEAST ALTAI AS A CASE STUDY). | <i>Goloblova Ye.V.</i> COMPARATIVE RESEARCH OF PERCEPTION OF THE ENGLISH ONOMATOPOEIC WORDS BY RUSSIAN AND ALTAI SPEAKERS 87 | <i>Tkachenko L.A.</i> THE INFLUENCE OF MOSCOW SCHOOL OF CERAMICS ON THE DEVELOPMENT OF DECORATIVE PORCELAIN IN THE WESTERN SIBERIA 134 |
| <i>Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M.</i> ZOOBENTHOS IN STREAMS OF THE UPPER REACH OF THE CHARYSH BASIN AND ITS ROLE IN FISH FEEDING 35 | <i>Lukashovich Ye.V., Kuznetsova N.A.</i> PROFESSIONAL UNIVERSITY CULTURE: COMMUNICATION, VALUES AND ETHICS 89 | <i>Mergaliyev D.M.</i> THE FOLKLORE OF KAZAKH PEOPLE IN THE MODERN ART OF PAVLODAR PRIIRTYSHYE 136 |
| FILOLOGY. ARTS STADIES | <i>Zaeva-Burdonskaya Ye.A.</i> THE STYLE PARADIGM OF DESIGN IN THE SYSTEM OF HISTORICAL CITY ENVIRONMENT 94 | <i>Kovalevsky Ya.V.</i> THE SPACE IN THE CHINESE LANDSCAPE PAINTING 138 |
| <i>Kudryavtseva R.A.</i> M. SHKETAN'S HUMOROUS STORY IN LITERARY CONTEXT OF THE 1930S (ON THE ISSUE OF GAINING CURRENCY OF STORY TELLER NARRATION) 40 | <i>Sulenyova N.V.</i> THE PLAY ASPECT OF A TV VERSION OF N. ZABOLOTSKY'S CREATION WORK 99 | <i>Kulakova E.S.</i> WORKS, DEVOTED TO ROERICH IMAGE IN COLLECTIONS OF SIBERIA MUSEUMS 141 |
| <i>Kozhanov D.A.</i> NEW APPROACHES TO DEFINITION OF A TERM IN COGNITIVE RESEARCHES 43 | <i>Egorova T.Yu.</i> THE PROCESS OF GLOBALIZATION AS A CULTURAL CONTEXT OF DEVELOPMENT OF SIBERIAN TOWN PLANNING IN THE FIRST PART OF THE 20TH CENTURY WITH THE REFERENCE TO THE GARDEN-CITY CONCEPT 102 | CULTUROLOGY |
| <i>Pitsun M.A.</i> LOGOPISTEM AS A GENDER COGNITIVE STRUCTURE 47 | <i>Mikhaylova A.S., Mikhaylov S.M.</i> THE ESTABLISHING OF A UNIVERSAL PROJECT METHOD IN THE FIRST DESIGN SCHOOLS — BAUHAUS AND VKHUTEMAS IN 1920S 104 | <i>Gekman L.P.</i> COMMON AND PECULIAR FEATURES IN COSMOGONICAL VERSIONS OF MYTHS IN THE REGIONS OF EURASIA 144 |
| <i>Lunina I.V.</i> CLOTHES AS A DISPLAY OF "BODILITY" OF A MAN'S CHARACTER IN SHORT STORIES OF S.D. KRZHIZHANOVSKY 52 | <i>Moiseyenko M.V.</i> HARMONIZATION OF ARTIFICIAL AND NATURAL ELEMENTS OF ENVIRONMENTAL SUBJECTS (WITH REFERENCE TO EQUIPPING OF CULTURAL AND ETHNOGRAPHIC COMPLEX SMOLENSKOE PODVOR'E WITH MODERN AMENITIES) 107 | <i>Pervushina O.V.</i> CONCEPT «PICTURE OF WORLD» IN THE SYSTEM OF THE CULTURE AND SOCIAL SCIENCE AND THE HUMANITIES 148 |
| <i>Bulankova S.V.</i> COMPARATIVES IN THE TEXT OF THE NOVEL "THE GIFT" BY V.V. NABOKOV AS MEANS OF REALISATION OF THE AUTHOR'S CONCEPTION 52 | <i>Wistinghausen V.K.</i> THE LIFE AND WORK OF THE PAINTER M. I. MYAGKOV (1797–1852): THE STUDY OF ORIGINS 108 | <i>Poydina T.V.</i> URBAN AREA AND LANDSCAPE ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS OF THE LANDSCAPE CREATIVITY 153 |
| <i>Fedyayeva N.D.</i> THE MEANING OF "STANDARD" IN LEXICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE 58 | <i>Nekhvyadovich L.I.</i> HISTORICAL SOURCES OF CONTEMPORARY ETHNIC ART CRITICISM 112 | <i>Polyakova Ye.A.</i> CULTUROLOGICAL PROBLEMS OF MUSEUM AND CHURCH RELATIONS: HISTORY AND MODERN LIFE 155 |
| <i>Khilkhanova E.V.</i> CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL FACTORS OF COLLECTIVE CHOICE OF A LANGUAGE (WITH REFERENCE TO LINGUISTIC SITUATION IN THE ETHNIC BURYATIA) 62 | <i>Alekseyeva T.P.</i> THE ALTAI NATIONAL COSTUME AS A SOURCE OF AESTHETIC RECOMPREHENSION 114 | <i>Sapozhnikova I.A.</i> GLOBALIZATION AND MASS MEDIA .. 157 |
| <i>Hots A.Yu.</i> THE POETICS OF VERSE IN SHORT STORIES BY YEFIM ZOZULYA (ON THE EXAMPLE OF "NEDONOSHENNYE RASSKAZY") 65 | | <i>Hechmann L.P., Shishin M.Ju.</i> CONSTANTS OF CULTURE IN THE TRANSBOUNDARY AREA OF ALTAI: APPROACHES AND METHODS OF REVEALING 160 |

Contents

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

| | | |
|---|---|--|
| <p><i>Kashirsky D.V.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUE SYSTEMS AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT EXTENT OF LONELINESS EXPERIENCE 162</p> <p><i>Lychyova M.V.</i> THE STUDY OF THE FEATURES OF POSITIVE THINKING IN A PRIMARY SCHOOL 166</p> <p><i>Dyomina Ye.V.</i> THE PSYCHOLOGICAL VARIATION OF HUMAN LANGUAGE ABILITIES 169</p> <p><i>Solomko I.N.</i> PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SOCIAL ADAPTATION 172</p> <p><i>Sokolova Ye.V.</i> THE SYSTEM APPROACH TO PSYCHOLOGICAL INTERVENTION OF MENTAL DEVELOPMENT IN EARLY DYSONTOGENESYS 175</p> <p><i>Pakulina S.A.</i> SOCIOCULTURAL, PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF MANAGEMENT SUPPORT AND ORGANIZATION OF SELF-DEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS 177</p> <p><i>Stupina V.S.</i> PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF THE COMPUTER TECHNOLOGIES 181</p> <p><i>Makarchuk Ya.V.</i> THE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLS BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS IN THE KHAKASIA REPUBLIC 185</p> <p><i>Burtseva G.V.</i> THE PECULIARITIES OF COMPETENCE DEVELOPMENT CONTROL IN A GOAL-ORIENTED SYSTEM OF EDUCATION 188</p> <p><i>Kuznetsov A.N.</i> THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE HEADS OF NATIONAL ART CULTURE COLLECTIVES 192</p> <p><i>Melnikova Ye.A.</i> PSYCHICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF WOMEN EXPERIENCING A CRISIS CAUSED BY THE DIAGNOSIS HIV POSITIVE 196</p> <p><i>Olenina G.V.</i> THE MOVING FORCES AND TRENDS OF YOUTH SOCIAL DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF ENTERTAINMENT IN THE LATE 20TH – EARLY 21ST CENTURY: HISTORIC PEDAGOGICAL ANALYSIS 198</p> <p><i>Petrov A.V., Petrova O.P.</i> SIGHT AT DEVELOPING FORMATION{EDUCATION} FROM THE POSITION OF HIS{ITS} SPECIFIC FEATURES IN COMPARISON WITH TRADITIONAL TRAINING 202</p> <p><i>Kuklev V.A.</i> THE INTRINSIC CHARACTERISTICS OF MOBILE LEARNING AS A PEDAGOGICAL INNOVATION 204</p> | <p><i>Skripkina A.V.</i> THE IMAGE AND CORPORATE MISSION OF CULTURE AND ART INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION 207</p> <p><i>Cherepanov N.P.</i> THE RESULTS OF TRAINING OF MUNICIPAL WORKERS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION BASED ON MOTIVATION PROGRAMMING PURPOSE ORIENTED MANAGEMENT 211</p> <p><i>Ekeyeva E.V.</i> ETHNOPEDAGOGICAL FUNCTIONS OF ONOMATOLOGY IN FORMING THE INTERESTS TOWARDS NATIONAL CULTURE 214</p> <p><i>Chanchaeva Ye.A., Karnaukh I.Ye.</i> FORMING NOTIONS IN BIOPHYSICS BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS 218</p> <p><i>Zelenskiy A.S.</i> PROBLEMS OF EVALUATION PUPILS' KNOWLEDGE IN MATHEMATICS IN SPECIALIZED SCHOOLS 220</p> <p><i>Shepel O.M., Minin M.G.</i> TEACHING THE BASICS OF PHYSICS AND MATHEMATICS OF THE POST-NONCLASSIC NATURAL SCIENCE TO STUDENTS OF SCIENCE FACULTIES 223</p> <p><i>Sultanbaeva K.I.</i> ORGANIZATIONAL AND EDUCATIVE ACTIVITY OF N. F. KATANOV AT THE BEGINNING OF BUILDING OF SOVIET UNION 225</p> <p><i>Bakhmat, V.I.</i> MODEL AND TECHNOLOGY OF INCREASING EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING AMONG ENGINEERS ON THE BASIS OF A TASK APPROACH 229</p> <p><i>Pentishkina I.Yu.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF DISABLED ORPHANS IN CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL TRAINING 233</p> <p><i>Chetoshnikova Ye.V.</i> REFLECTIVE DETERMINATION OF PROCESSES OF LIFE SELF-FULFILLMENT 238</p> <p><i>Kolomiychenko L.V.</i> THE PHENOMENON OF SOCIALIZATION: THE REVIEW OF PHILOSOPHICAL AND SOCIOPSYCHOLOGICAL APPROACHES 242</p> <p><i>Levushkina O.N.</i> ARCHETYPICAL SOURCES OF IMAGE-SYMBOLS IN MODERN POETRY (WITH REFERENCE TO LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF IMAGE-SYMBOLS IN B. GREBENSHCHIKOV'S LYRIC "GOROD ZOLOTY" AND V. VYSOTZSKY LYRIC "LIRICHESKAYA") 245</p> <p><i>Agafonova I.D.</i> THE PEDAGOGIC MODEL OF FORMING THE MANAGERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY TRAINING 249</p> <p><i>Gluhova Ye.A.</i> PROBLEMS OF SELF-EDUCATION AMONG STUDENTS 251</p> | <p><i>Balakina L.L.</i> THE FORMING OF TOLERANT THINKING OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM 253</p> <p><i>Viktorov D.V.</i> PEDAGOGICAL METHODOLOGY OF HEALTH PROTECTION OF UNIVERSITY STUDENTS 257</p> <p><i>Haustova G.A.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF BASED-NOT-ON-MARKS EVALUATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE 261</p> <p><i>Zubareva T.A.</i> THE IMPORTANCE OF A TUTOR INSTITUTE FOR ACTUAL KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM.</p> <p><i>Bogovik N.V.</i> LANGUAGE AS THE CENTRAL VEHICLE OF MULTICULTURAL UPBRINGING .. 262</p> <p><i>Olenina G.V.</i> PEDAGOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPEMENT OF SOCIAL CREATIVITY IN THE SPHERE OF CULTURE AND LEISURE AMONG LEADERS OF STUDENT YOUTH 267</p> <p><i>Sherpaeva A. Yu.</i> SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY IN SANATORIA AND HEALTH-RESORTS AS A HEALTH-CARING TECHNOLOGY 270</p> <p><i>Kaluzhskikh E.V.</i> THE CHARACTER AND THE SPECIFICITY IN THE MOVEMENT OF METHODOLOGY OF TEACHING THE ART MASTERY TO THE STUDENTS OF THEATRICAL UNIVERSITIES 272</p> <p><i>Glinkin A.V.</i> MODELLING AND FORCAST BASICS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF A HEAD OF FOLKLORE ETHNOGRAPHIC ENSEMBLE 276</p> <p><i>Duranov I.I.</i> CULTURAL-HISTORICAL AND AXIOLOGICAL APPROACHES OF THE COMMUNICATING OF THE STUDENT'S PERSONALITY TO THE SOCIAL-CULTURAL VALUABLES AND THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE (PROFESSIONAL GROWTH) OF THE FUTURE SPECIALIST OF THE SOCIO-CULTURAL SPHERE ARE BEING ANALYZED 288</p> <p><i>Shefer O.R.</i> "PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHERS ACTIVITIES FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL" 281</p> <p><i>Karpluk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Manevaya N.F.</i> PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS FROM RURAL AREAS TO THE CONDITIONS OF URBAN ENVIRONMENT 290</p> <p>SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH 298</p> <p>ALPHABETICAL INDEX 303</p> <p>ЮБИЛЕИ 304</p> |
|---|---|--|

Десятилетний юбилей журнала «Мир науки, культуры, образования»

ОТ РЕДАКЦИИ



*Анатолий Викторович Петров
главный редактор журнала,
доктор педагогических наук, профессор,
академик ПАНИ,
международный журналист*



*Александр Иванович Гурьев
заместитель главного редактора журнала,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент ПАНИ,
международный журналист*

*Благая, истинная цель
к деянью будит нас...*

Абу-ль-Атахия

Специализированный журнал «Мир науки, культуры, образования» является научным периодическим изданием. Он начал выпускаться с 1998 года под названием «Наука и образование». Уже первый выпуск на конкурсе подобных изданий среди регионов Сибири, Урала и Дальнего Востока, который проходил в Челябинске, занял первое место по нескольким номинациям: по содержанию, оформлению и грамотности. По предложению организаторов конкурса, шефство над журналом взяло издательство ЧГПУ «Факел». Третий номер журнала был посвящен 200-летию А.С. Пушкина и 70-летию юбилею В.М. Шукшина. Он уже существенно отличался от предыдущих изданий и назывался «Наука, культура, образование». Этому преобразованию способствовала Петровская академия наук и искусств, которая тоже интегрировала в себе науку и искусство и стала нашим партнером по выпуску журнала. Мы были убеждены, что только такая гармония трех самостоятельных, но диалектически взаимосвязанных друг с другом блоков «Наука», «Культура», «Образование» в состоянии создать те интегративные (в первую очередь духовные) качества людей, которые крайне необходимы в настоящее время российскому менталитету, потому что эти сферы позволяют сфокусировать внимание на Человеке. Наши стремления были направлены на расширение круга общения в России и за рубежом. Поэтому мы разместили журнал в Интернете. И современные информационные технологии сработали. На журнал обратило внимание Международное издательство Парижа, которое вышло с предложением о взаимодействии с нашей редакцией. Так журнал с 2000 года получил статус Международного (зарегистрирован в Центральном международном издательстве Centre International de l'ISSN 20, rue Vachautmont 75002 Paris France под грифом: ISSN 1605-8658). В 2003 году Министерство Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средствам массовых коммуникаций предложило нам зарегистрировать журнал в России, но под названием «Мир науки, культуры, образования» (Свидетельство о регистрации средства массовой информации,

ПИ №77-14649 выдано 17 февраля 2003 г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций). В связи с этим, название журнала, зарегистрированное в Международном издательстве, было приведено в соответствие с российским названием и журнал стал выходить под грифом ISSN 1991-5497 Centre International de ISSN 20 rue Bachaumont 75002 Paris France. В мае 2007 года журнал был включен в Перечень реферируемых периодических изданий ВАК Российской Федерации, а 15 января 2008 года журнал вошел в научную электронную библиотеку ELIBRARY.RU Федерального агентства по науке и инновациям Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой научно-технической программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития науки и техники» в контексте проекта «Разработка системы статистического анализа российской науки на основе данных российского индекса научного цитирования (РИНЦ)».

Таким образом, в настоящее время научный журнал «Мир науки, культуры, образования» является ВАКовским изданием для докторских работ, имеющим российский индекс цитирования. Территория распространения журнала — Российская Федерация, страны СНГ, зарубежные страны. На страницах журнала освещаются результаты научных исследований специалистов России и зарубежных стран в следующих разделах: «Экология», «Культурология», «Филология. Искусствоведение», «Педагогика. Психология».

Членами редакционного совета являются такие известные ученые как академики РАО: Антонина Васильевна Усова (г. Челябинск), Шалва Александрович Амонашвили (г. Москва), Владимир Ильич Загвязинский (г. Тюмень); Борис Володимирович Новиков — заслуженный работник народного образования Украины, доктор философских наук; Бусов Богуслав — профессор Технологического университета (г. Брно, Чешская Республика); Джеральд Майкельсон — доктор наук, профессор Канзасского университета (США), Ионеску Сербан — доктор медицины, доктор психологии, директор исследовательского центра «Травматизм. Сопротивляемость. Психотерапия», профессор университета Париж-8 (г. Париж, Франция) и др.



Если взглянуть на обложку «вчерашнего» нашего журнала, то можно увидеть мальчика, который символизирует «Росток, тянущийся к солнцу». Он с самого рождения журнала являлся его живым символом, а сегодня этот Мальчик не только встал на ноги, но и прошел путь от Республики Алтай до Москвы и Парижа. Перефразируя известное выражение, можно сказать, что «журналы рождаются в провинции, а расцветают в Париже». Это в полной



мере относится и к нашему «символу», который родился в провинции, а прописался в Париже, т.е. имеет российское и международное гражданство. Он возмужал и изменился по форме и содержанию. Если его содержание определялось словами Антуана де Сент-Экзюпери «Росток, тянущийся к свету, всегда находит дорогу между камней», то сегодня этот мужественный человек, который уже нашел свою дорогу среди терний к звездам, произносит божественной силы слова: «Да будет свет, да стал свет!» (Бытие, Гл. I, с. 3).

Известную латинскую поговорку «Nabeat sua fata libeli» — «Книжки тоже имеют свою судьбу» мы относим непосредственно к нашему юбилейному журналу. Ему в этом году исполнилось 10 лет и он сделал уже десять уверенных шагов по свету, в том числе восемь — в новом столетии и тысячелетии. Его мы рассматриваем как профессионального свидетеля своей эпохи. Он открывает окно в мир науки, культуры и образования, через которые можно в любое время составить определенный портрет нашего общества.

Мы сердечно поздравляем всех авторов, читателей журнала с его профессиональным ростом и юбилеем, радуемся, что география встречи с вами с каждым выпуском растет как за счет печатной, так и электронной версии журнала и просим рассматривать этот юбилей как очередной этап к совершенствованию нашей совместной деятельности. Именно наше с вами деяние, а не просто слово стало началом бытия журнала. И это подтверждают великие строчки Гёте:

Написано: «В начале было Слово» —
И вот уже одно препятствие готово:
Я слово не могу так высоко ценить.
Да, в переводе текст я должен изменить,
Когда мне верно чувство подсказало,
Я напишу, что Мысль — всему начало.
Стой, не спеши, чтоб первая строка
От истины была не далека!
Ведь мысль творить и действовать не может!
Не Сила ли — начало всех начал?
Пишу, — и вновь я колебаться стал,
И вновь сомненье душу мне тревожит,
Но свет блеснул, — и выход вижу я:
В Деянии начало бытия!

Как всегда мы открыты для новых материалов, которые и составляют содержание журнала и его ценность, а также для предложений по совершенствованию издания, но так «чтобы не нарушить, не расстроить, чтобы не разрушить, а построить», как метко заметил Владимир Высоцкий для подобных дел.



Юрий Васильевич Табакаев
*председатель научного редакционного
 совета журнала, доктор философских наук,
 заслуженный работник высшей школы РФ,
 профессор, ректор Горно-Алтайского
 государственного университета*



Валерий Геннадьевич Бабин
*заместитель председателя научного
 редакционного совета, кандидат историчес-
 ких наук, доцент, проректор по научно-
 исследовательской работе
 Горно-Алтайского государственного
 университета*

Журнал «Мир науки, культуры, образования» очень органично вписался в научную жизнь нашего университета. И сегодня, по прошествии 10 лет с момента его создания, кажется, что журнал существовал на протяжении всей истории вуза. Гуманитарное направление традиционно занимает одно из ведущих мест в структуре научных исследований ГАГУ. Создание журнала дало дополнительные возможности для публикации научных результатов, а энергия людей, делающих журнал, позволила представить их самым широким кругам российской и мировой научной общественности. А это очень важно, особенно для молодых исследователей.

Включение журнала в ВАКовский список сделало его еще более востребованным среди ученых — филологов, искусствоведов, педагогов и психологов. С другой стороны, данное обстоятельство предъявляет к редакции дополнительные требования по поддержанию высокого научного уровня издания. В связи с 10-летним юбилеем журнала желаем всем, кто имеет к нему отношение — а это и редколлегия, редакционный совет, учредители и, конечно же, многочисленные авторы — здоровья, творческих успехов и неиссякаемой жажды научного поиска.



Юрий Иванович Винокуров
*член научного редакционного
 совета, доктор географических
 наук, профессор, заслуженный
 эколог Российской Федерации,
 директор ИВЭП СО РАН*



Александр Васильевич Пузанов
*член научной редакционной
 коллегии, доктор биологических
 наук, профессор, заместитель
 директора по научной работе
 ИВЭП СО РАН*



**Дмитрий Михайлович
 Безматерных**
*ведущий эксперт раздела
 «Экология», кандидат биологи-
 ческих наук, доцент, Ученый
 секретарь ИВЭП СО РАН*

Журнал является уникальным по своей структуре, в нем затронуты все основные компоненты окружающей человека среды: экологический, социальный и культурный. Два раздела журнала рекомендованы ВАК России для публикации материалов докторских диссертаций, рассматривается вопрос о представлении такого статуса и разделу «Экология», который открывает журнал и является, по-сути, основным в постановке проблем взаимоотношения природы и общества. В нём на высоком научном уровне рассматриваются проблемы экологии, охраны окружающей среды и рационального природопользования. Публикуются статьи ученых из ведущих по экологической тематике научных центров: Института водных и экологических проблем СО РАН, НИИ экологии человека и гигиены окружающей среды РАМН, Новосибирского госуниверситета, Горно-Алтайского госуниверситета, Алтайского госуниверситета, Кемеровской государственной медицинской академии, Таразского госуниверситета (Казахстан) и др. К рецензированию поступивших в редакцию статей привлекаются ведущие ученые — доктора и кандидаты наук.

Благодаря свободному доступу в сети Internet к электронной версии на сайте журнала (<http://iwep.asu.ru/journal.htm>) и в электронной библиотеке «elibrary.ru», и организованной подписке через «Роспечать», он хорошо известен в России и за ее пределами, на него рассчитывается Российский индекс научного цитирования.

Желаем всем нашим коллегам и друзьям из Редакции «Мира науки, культуры, образования» успехов в работе, счастья и здоровья. Надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество.



Уэнди Грисволд
доктор наук, профессор университета штата Канзас (США), член редакционной коллегии журнала «Мир науки, культуры, образования»

Now, more than ever, peoples of all nations are facing significant challenges. Our world becomes increasingly stressed ecologically and economically with each passing day. The work of this journal is very relevant and provides real possibilities for collaboration in all spheres. For far too long we have considered nature and humans to be separate and unrelated. For me, it is refreshing and necessary to have a publication that discusses the environment and human culture in one volume. The solutions to the problems we all face must take into account the relationships between nature and culture if they are to be effective. Given that there is no problem that doesn't include education as an important element of the solution, *The world of science, culture, and education* a sensible forum for advancing our understandings of the world we share.

Сегодня, как никогда, люди всех наций стоят перед лицом серьезных проблем. С каждым днем наш мир ощущает увеличивающееся экологическое и экономическое напряжение. Наш журнал в этом плане отражает насущные проблемы общества и дает возможности для интеграции ученых из различных областей знания. Слишком долго мы считали, что естественные и гуманитарные науки не имеют ничего общего и их надо изучать отдельно. Лично для меня, сама возможность выхода издания, в котором обсуждаются проблемы и окружающей среды, и культуры, есть новый и необходимый подход в науке. Наши решения общих проблем будут более эффективными, если мы будем принимать во внимание связь между природой и культурой. Понимая, что не существует такой проблемы, которая бы не включала образование, журнал «Мир науки, культуры, образования» является благоприятной средой для продвижения современных взглядов на мир, в котором мы вместе живем.

(Университет штата Канзас (США), ноябрь 2008 года)

НАШИ МЕЦЕНАТЫ



Шодоева Лидия Майнысовна — «крестная мать» журнала

Лидия Майнысовна, будучи директором Аудиторской конторы «Веритас», первая изъявила желание финансово поддержать *рождение* журнала и интуитивно, как настоящая мать, поверила в его будущее.



Антарадонов Юрий Васильевич — «крестный отец» журнала

Юрий Васильевич, будучи генеральным директором Эколого-Экономического Региона «Алтай», поддержал процесс *становления* первых номеров журнала.



Марабян Сейран Хачатурович — меценат, покровитель наук и искусств

Сейран Хачатурович, будучи предпринимателем, стал решать вместе с редакционной коллегией задачу *развития* журнала и в настоящее время фактически стал партнером и ведущим менеджером в издании современного Международного ВАКовского научного журнала.

ПОЗДРАВЛЕНИЯ В АДРЕС ЖУРНАЛА



Уважаемые члены редакции Международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования», поздравляю вас с десятилетним юбилеем, который для такого издания уже является определенной вехой!

Вам за короткое время удалось не только родить, но и вывести в «люди» журнал, являющийся в настоящее время одним из самых престижных и востребованных не только в России, но и за рубежом.

Желаю дальнейших успехов в издательской деятельности, долголетия журналу на пути его совершенствования и мудрого управления редакционной деятельностью, предполагающего эволюцию в преемственном развитии журнала.

*Антонина Васильевна Усова,
академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор (г. Челябинск, Россия)*



Данный журнал «Мир науки, культуры, образования» — это плод титанического труда творческого коллектива редакционной коллегии, которая сумела за сравнительно короткий срок провести журнал по ступенькам мудрости: республиканский уровень, межрегиональный, международный, международный и российский, ВАКовский докторский уровень, российский индекс цитирования.

Желаю коллективу редакционной коллегии и его руководству огромных творческих успехов, которые дают надежду на возрождение России в цивилизованном мире.

*Сербан Ионеску,
доктор психологии, доктор медицины, профессор,
директор исследовательского центра «Травматизм.
Спротивляемость. Психотерапия», профессор
университета Париж-8 (г. Париж, Франция)*



«Мир науки, культуры, образования» является центром интеграции научных, образовательных и культурных процессов не только Сибирского региона, Большого Алтая, но и России, стран Зарубежья.

Журнал имеет богатую историю создания и путь становления: постепенно расширяя научно-образовательное пространство, он вбирает в орбиту своей деятельности различные научные школы, направления, оказывая заметное влияние на сферы научного знания.

Наша глубокая признательность Редакции журнала, за самоотверженное, вдохновенное служение Науке. Пусть наше научно-образовательное, творческое содружество и дальше обогащает всех нас.

*Анатолий Степанович Кондыков,
кандидат философских наук, профессор,
ректор Алтайской государственной академии
культуры и искусств (г. Барнаул, Россия)*



Редакционный коллектив Международного журнала «Мир науки, культуры, образования» десять лет назад проникся стремлением построить «просвещенную жизнь» вокруг своего журнала. И это ему удалось.

Поздравляю всех, кто принял участие в рождении, становлении и развитии журнала, с творческим успехом и желаю, чтобы данный юбилей был очередным этапом к его совершенствованию.

*Владимир Ильич Загвязинский,
академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор (г. Тюмень, Россия)*



Вряд ли сегодняшняя школа может похвастаться тем, что каждый ее воспитанник в процессе учебы и труда «строит прекрасный храм». Как же добиться, чтобы раскрыть обучаемым истину, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность? Думается, что такую роль на себя взял Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования», у которого сегодня десятилетний юбилей. Желаю коллективу журнала дальнейших творческих успехов на пути формирования картины мира человека XXI века.

Борис Володимирович Новиков,
доктор философских наук, заслуженный
работник народного образования Украины,
профессор (г. Киев, Украина)



Поздравляю творческий коллектив научного журнала с юбилеем и желаю, чтобы силы, составляющие интеллект журнала, пополнялись, интегрировались на его страницах и все больше находились последователи, способные идеи воплотить в практику.

Надежда Васильевна Зудина,
ведущий специалист-эксперт отдела органи-
зационно-методической работы управления
организации и гос. контроля в сфере аттеста-
ции научных и научно-педагогических
работников Рособрнадзора



Журналу «Мир науки, культуры, образования» исполнилось 10 лет. Это значит, что он уже имеет свою судьбу. И эта судьба связана с гармонией трех диалектически связанных блоков «Наука», «Культура», «Образование», интегрированных таким феноменом, как «Мир». Эти сферы позволили расширить круг общения людей и создать источник творческих сил, обладающих индивидуальностью, неповторимостью, востребованностью, через которые и реализовался журнал.

Желаю, чтобы этот журнал еще очень долго радовал нас своими успехами, искусством общения и искусством жить в этом далеко не простом мире.

Шалва Александрович Амонашвили,
академик РАО, доктор психологических
наук, профессор (г. Москва, Россия)



**Уважаемые члены научного редакционного совета!
Уважаемые члены научной редакционной коллегии, авторы журнала и читатели!**

Десятилетний юбилей журнала «Мир науки, культуры, образования» свидетельствует о том, что характер публикаций соответствует времени, читательским потребностям и требованиям, предъявляемым к серьезным научным изданиям.

За время существования журнал сформировал яркий, узнаваемый образ: от оформления до основных тематических блоков и совокупности решаемых проблем в области экологии, филологии, искусствоведения, педагогики и психологии. Условность размещения публикаций по разделам очевидна: ведь все исследования посвящены одной глобальной проблеме — сохранения и воспроизводства лучших проявлений культуры человечества.

Приятно отметить, как расширилась география участников. С разделом «Культурология» сотрудничают ученые всего региона Сибири и Урала, и число желающих опубликовать свои работы в журнале «Мир науки, культуры, образования» все растет. Раздел замыкается в рамках тематики культурологической регионалистики, а поднимает проблемы динамики культуры и ее синхронных срезов в достаточно серьезных масштабах, что позволяет проследить процессы культуры по вертикали и горизонтали.

От души желаю создателям журнала, его учредителям и соучредителям, участникам-авторам и читателям здоровья и благополучия, а самому журналу — процветания и популярности.

*Лидия Павловна Гекман,
ведущий эксперт раздела «Культурология», доктор
культурологии, профессор (г. Барнаул, Россия)*



Уважаемые коллеги!

Коллектив Челябинского института развития профессионального образования от души поздравляет вас с 10-летним юбилеем журнала.

Вы перешагнули первый юбилейный рубеж, который с полным правом позволяет подвести итоги своей деятельности, осознать свою роль в мире науки, культуры и образования. А роль эта без сомнения очень значима.

Начав свою деятельность в 1998 году, Ваш журнал быстро завоевал популярность. Поэтому совершенно закономерно то, что уже в 2000 году он приобрел статус международного, в 2007 году — был включен в Перечень реферируемых периодических изданий ВАК, а в текущем году — первым в России вошел в научную электронную библиотеку eLibrary.ru Федерального агентства по науке и инновациям Министерства образования и науки Российской Федерации.

Данные успехи не были бы возможны без поддержки учредителей, без продуманной стратегии и самоотверженной работы редакционного совета и редакционной коллегии, а особенно главного редактора журнала доктора педагогических наук, профессора Анатолия Викторовича Петрова и его заместителя доктора педагогических наук, профессора Александра Ивановича Гурьева.

*Федор Николаевич Ключев,
кандидат педагогических наук, профессор, ректор
Челябинского института развития профессионального
образования, Заслуженный учитель Российской
Федерации (г. Челябинск, Россия)*



ПОЗДРАВЛЕНИЯ В АДРЕС ЖУРНАЛА



Лилия Джигангеровна Юсупова — поэтесса, член союза писателей России, победитель конкурса «Золотая лира», лауреат Петровской Академии Наук и Искусств в области литературы (г. Горно-Алтайск, Россия)

Вольтер как-то заметил, что Римские полководцы всегда побеждали, но они никогда не знали, в какой день это случалось. Сегодня мы отмечаем юбилей Международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования» и знаем точно, что первый его номер вышел 12 февраля 1998 года в 8.00 часов по московскому времени.

Считаю, что это **время**, которое «незримо правит белым светом», является одинаково важным как для издателей журнала, так и для его авторов и читателей.

Желаю всем, кто причастен к выпуску этого журнала, творческих успехов и пусть **время** будет для него щедрым в отношении настоящего и будущего.

ВРЕМЯ

(Венок сонетов)

Магистрал

Я думаю о времени всегда.
Оно незримо правит белым светом:
Возводит и стирает города,
По небу движет звезды и планеты,

Вершит дела людские на Земле,
То благодать неся, то потрясенье,
Мешая всех и всё в своем котле —
Народы, страны, судьбы, убежденья.

Но нрав его бесстрастен и жесток —
Уже за мной следит его курок,
И невозможно вымолить отсрочки:

Идет к конечной точке мой маршрут,
Теряет плоть шагреневый лоскут,
И я спешу, с пера роняя строчки...

1.

Я думаю о времени всегда.
И не могу сжигать судьбу беспечно,
Когда летят года, как поезда,
Везя меня до станции конечной.

Бежит состав, наполненный людьми,
И я всё чаще с грустью наблюдаю,
Что сходят раньше графика они,
Свои места другим освобождая.

Бурлит вагон и чай горячий пьет,
А машинист опять сбавляет ход.
Но кто сойдет? — Не знаем мы об этом:

Нам время тайн своих не выдает,
Оно беззвучно предъявляет счет,
Оно незримо правит белым светом.

2.

Оно незримо правит белым светом —
Лишь признаки улавливает взгляд:
Ночная тьма меняется рассветом,
А за дождем приходит снегопад,

Мы замолчим — другие разговоры
Тревожить будут души и сердца...
Но, слушай, как ничтожны наши ссоры
На фоне неизбежного конца!

Не сыпь на сердце острые иголки,
Дай руку мне — забудем все размолвки,
Наполним только радостью года.
Что времени — людские отношенья,
Когда оно одним своим движеньем
Возводит и стирает города.

3.

Возводит и стирает города,
Сметает государства с полушарий,
Запятав их в архивы навсегда,
Как мертвые растения — в гербарий.

И можно ль, глядя в карту, не тужить?
И на моем веку потерь немало:
Мне довелось уже в трех странах жить,
Хотя я никуда не выезжала.

Распалась часть на множество частиц,
Ужались вдвое контуры границ.
Зачем? За что? — Никто не даст ответа.

И всё ж живу надеждою — пока
Могучая и властная рука
По небу движет звезды и планеты.

4.

По небу движет звезды и планеты,
Галактики свивает в кренделя,
Из газа лепит твердые предметы,
Сажает жизнь в планетные поля...

Творя и разрушая с увлеченьем,
Небесный зодчий изменяет мир:
То разжигает звездное свеченье,
То задувает — ветром черных дыр.

В одном лице — и злой и добрый гений —
Решает судьбы целых поколений
То пестуя, то вешая в петле...

Что остается нам? — Смотреть, гадая,
Как яростная сила роковая
Вершит дела людские на Земле.

5.

Вершит дела людские на Земле,
Нисколько нас, живущих, не жалея:
За сутки уничтожены в огне
Веками простоявшие Помпеи,

Один толчок — и рухнет Спитак,
Один удар — и стерта Хиросима,
Но Хиросима — маленький пустяк,
Когда в проекте ядерные зимы...
Висит судьба на тонком волоске,
А мы плывем беспечно по реке
И помышляем лишь о развлеченье.

А между тем, пытливо каждый час
На небесах испытывают нас,
То благодать неся, то потрясенье.

6.

То благодать неся, то потрясенье
Слагает время Книгу бытия.
И, может статься, в этом сочиненьи
Уже живет поэзия моя...

Иначе для чего мне вдохновенье?
Зачем так манит душу красота?
К чему смешное это тяготенье —
К высокой тайне белого листа?

Жила б как все — как сотни жен-
щин наших:
Блюды свой дом, варя супы и каши,
Всецело посвятив себя семье,

И не впадала б в рефлексии эти —
О том, как время властвует на свете,
Мешая всех и всё в своем котле...

7.

Мешая всех и всё в своем котле,
Меняет время облики и лица:
Исчезнут скоро расы на Земле,
Сотрутся между странами границы...

Хотя уже сейчас препятствий нет
К глобальному общению и обмену:
Лишь распахни окошко в интернет —
И заходи в Нью-Йорк, Бомбей и Вену.

Отосланную почту в Арканзас,
Мои друзья получают через час,
А через два — пришлют мне сообщенье.

Так просто всё! — Зажата мышь в руке,
А вместе с ней зажаты в кулаке
Народы, страны, судьбы, убежденья.

8.

Народы, страны, судьбы, убежденья,
Товары и услуги разных стран,
Нетленные музейные творенья —
Всё поднесет на блюдечке экран.
Доступны все немислимые знания,
Открыты полки всех библиотек —
Владей, копи и расширяй сознание
И развивайся дальше, человек!

В твоих руках твоё преображенье:
Поставь на службу каждое мгновение,
Не зарывай способности в песок,

И помни — время милосердно с теми,
Кто с честью нес своё земное бремя,
Но нрав его бесстрастен и жесток.

9.

Но нрав его бесстрастен и жесток —
Его боятся люди и предметы:
Везде мы слышим поступь грозных ног,
Везде мы видим горькие приметы.

Я обходить стараюсь зеркала —
Они кричат с усмешкою мне в голос,
Что новая морщинка пролегла,
И что на челке — новый белый волос...

Увядавшие цветы никто не любит,
А красоту года под корень рубят —
И это тоже времени итог.

Летит печаль невольно на страницы.
Но как уйти от грозного убийцы —
Уже за мной следит его курок.

10.

Уже за мной следит его курок.
Уже всё ближе к пропасти дорога.
И я учу прилежнее урок,
Чтоб сдать экзамен зрелости у Бога...

Желтеет за окошком старый клен,
Дождит душа в созвучье с непогодой —
Сегодня по стечению времен
Совпали время возраста и года.

Но скоро, скоро холод зимних вьюг.
И колет сердце изредка испуг,
Что и в моей судьбе поставят точку...

Душа твердит: «Нет, весь я не умру...»,
А плоть дрожит, как листик на ветру,
И невозможно вымолить отсрочку.

11.

И невозможно вымолить отсрочку —
Помилований время не дает.
Стаканом пьешь судьбу иль по глоточку —
Расплата неминуемо придет.

Как ни хитри — не обойти законы,
А мы, желая смерть перебороть,
То в пику ей выращиваем клоны,
То в глыбу льда заковываем плоть...

А я себя клонировать не стану:
Во-первых, это мне не по карману,
А во-вторых, и копии умрут,
А в-третьих, жизнь и так полна страданий
Зачем мне продолженье испытаний? —
Идет к конечной точке мой маршрут.

12.

Идет к конечной точке мой маршрут,
Но я довольна — сделано немало.
(Хотя мне всё давалось через труд —
Меня удача редко целовала).

А, впрочем, бремя горя и забот
Играет только на руку поэту —
Душа мудрее стала от невзгод,
Из темноты спеша быстрее к свету.

И если всё опять начать сначала —
Я ничего б в судьбе не поменяла:
За боль мою — мне ангелы поют.

И, дорожка отпущенной минутой,
Я жить спешу и чувствовать, покуда
Сжимает плоть шагреневый лоскут.

13.

Сжимает плоть шагреневый лоскут,
Поэтому и в праздник и в субботу
Под мерное шуршание минут
Идет в душе незримая работа.

Люблю я, кстати, выходные дни.
Не потому что в праздник интересней,
А потому что именно они
Приносят мне картины или песни...

Как мал наш срок! Как интересно жить!
Как велико желание творить!
Но что одно желанье? — лишь цветочки.

Спешу плоды выращивать поэт:
Мечты без воплощенья — пустоцвет.
И я спешу, с пера роняя строчки.

14.

И я спешу, с пера роняя строчки,
Чтоб вопреки объятям суеты,
Построить через буквы и точки
В грядущее незримые мосты.

Ведь есть же те, кто смело в это веря,
Упорством, вдохновеньем и трудом
Сумел найти невидимые двери
В тот край, который вечностью зовем.

Толстой, Бальзак, Хайям, Шекспир, Сенека...
Их много — маяков для человека.
Над их судьбой не властвуют года.

А, значит, жить вне времени возможно!
(Пройдя путем нехоженым и сложным)...
Я думаю о времени всегда.

Пеймин Ни,

*профессор университета Гранд Вэлли, директор
Института Азии и Востока (США)*

Уважаемые дамы и господа, я благодарю Вас за предоставленную возможность выступать на страницах столь авторитетного журнала. Это дает мне возможность донести идеи Пятой сессии Родосского форума «Диалог цивилизаций» до широкой общественности.

На форуме, состоявшемся в марте 2007 года в Париже, я был, наверное, единственным, кто говорил о китайской цивилизации, а сегодня на острове Родос собрались вместе все крупные ученые, специализирующиеся на изучении Китая.

Китайская цивилизация в течение тысячелетий оставалась закрытой для других великих цивилизаций, и продолжалось это до двух последних веков, когда ей был брошен вызов стремительно развивавшимися западными державами. Очень долго китайцы считали свою страну чуть ли не центром вселенной, самым цивилизованным государством в мире и называли иностранцев варварами. Затем пришло время, когда даже самые выдающиеся умы Китая заговорили о том, что традиционная китайская культура устарела и должна обратиться к достижениям более развитой западной культуры.

Сегодня Китай развивается с беспрецедентной скоростью. В Тяньцзине, например, строительство одного этажа небоскреба занимает всего три дня. Люди, удивлявшиеся двадцать лет назад цветному телевидению, сегодня используют самые продвинутые коммуникационные технологии. Пару дней назад я встретился с человеком, который примерно десять лет назад привез в Китай первую автоматическую дверь. Сейчас он экспортирует автоматические двери во многие страны мира.

Китайская экономика стала настолько сильной, что даже малейшие ее изменения оказывают критическое влияние на экономику США.

Развитие Китая как новой экономической сверхдержавы позволяет китайцам по-новому взглянуть на себя, а мировая общественность начинает ценить традиционную китайскую культуру и ее значение в контексте мирового диалога.

Огромная численность населения и размеры территории страны определяют тесную связь между изменениями в Китае и будущим «глобальной деревни». С одной стороны, эти факторы ведут к повышению зон

напряженности, а с другой — представляют хорошую возможность для мирового сообщества увидеть богатые культурные ресурсы Китая, которых хватит не только для него самого но и для мира в целом.

Целью нашего диалога является попытка найти универсальные принципы и определения, основанные не на универсалистском взгляде, но на холистическом, включающем в себя различия, жизненно необходимые для гармонии. Конфуций сказал: «Гармония невозможна там, где есть единообразие; гармония требует различий и зависит от них». Холизм не позволяет индивидууму утверждать: «Так как я уже знаю истину, я не нуждаюсь в тебе, не считаюсь с тобой и не слушаю тебя». Холизм требует, чтобы мы взаимодействовали друг с другом, потому что мы взаимозависимы. Это следует понимать в конкретном значении, а не в абстрактном. Учение Конфуция и его последователей следует воспринимать как символы и знаки, направляющие нашу жизнь, а не как изложение истины в последней инстанции.

В соответствии с этой точкой зрения мультикультурность нельзя рассматривать только как появление еще одного торгового ларька на рынке: один ларек торгует китайской пищей, другой — итальянской, третий — американской и так далее. Эти ларьки не взаимодействуют друг с другом. Мультикультурность следует понимать как экосистему, в которой, с одной стороны, различные виды соревнуются друг с другом, а с другой — друг от друга зависят.

Перед нами стоит задача не просто написать новые теории и поставить еще несколько книг на наши книжные полки. Мы должны найти решение проблем современного мира. Диалог сам по себе — процесс взаимодействия и взаимного преобразования, и у меня нет сомнений в том, что результаты нашего диалога, которые мы распространим по всему миру, окажут положительное влияние на дальнейшее позитивное развитие современной цивилизации.



Джагдиш Капур — президент фонда «Капур Сурия», сопредседатель Мирового общественного форума «Диалог цивилизаций» (Индия)

Когда теория относительности Эйнштейна открыла новые параметры и связи, возникла необходимость вынести познание за пределы теории и сформировать новую опорную структуру, сверхразумную по духовной шкале. Но где эта структура? Думается, что для ее построения нужен плацдарм, которым может стать Международный научный журнал «Мир науки, культуры, образования». Именно этот журнал гармонично связывает друг с другом науку, культуру, образование и потенциально уже выстраивает эту «духовную шкалу». Благодарим редакцию журнала, любезно предоставившую нам возможность опубликовать статью и донести свои суждения по рассматриваемой проблеме.

С момента вступления в XXI век стремительно растет неоднородность экономического пространства, сдвигается политическое равновесие, растет религиозная конфронтация и терроризм. Нас преследует постоянное чувство опасности и растущее уныние. Старые силовые методы применяются для решения проблем нового века. Те, кто получают выгоду в системе, обрекающей на бед-

ность многих и наделяющей материальными благами немногих, не осознают того хаоса, который создается одновременным распадом культурных, религиозных и политических структур и экономической глобализацией. В этом заключается основное противоречие XXI века.

Его последствия очевидны. Поэтому одной из важнейших задач диалога цивилизаций является устраи-

нение (или отодвигание) физических и метафизических препятствий, которые делают бесполезными все наши усилия, направленные на то, чтобы изменить будущее человечества.

Наука и духовность

В первой половине XX века классической науке Ньютона и теории относительности Эйнштейна был брошен вызов Вернером Гейзенбергом, который ввел понятие, ставшее впоследствии известным как «принцип неопределенности». Который гласил, что величины и понятия не имеют абсолютного значения, а зависят от экспериментов и тех, кто их проводит. Это подорвало убеждение в том, что наука может познать реальность.

Существовала прямая связь между наукой и возникающими социальными структурами а также институтами и ограничениями, которые формировали и направляли XIX и XX века. Сначала произошли экономические изменения, потом стали меняться политические институты и весь процесс индустриализации.

Когда теория относительности Эйнштейна открыла новые параметры и связи, возникла необходимая вынести познание за пределы теории и сформировать другую опорную структуру, сверхразумную по духовной шкале. Именно тогда начали возникать проблемы, так как существует расхождение между научными дисциплинами и духовными исканиями, требующими для достижения прогресса выхода за пределы параметров неопределенности. Это лишает неопределенности науки моральных и этических ограничений. Дальнейшее развитие показало, что наука двадцать первого века тоже не имеет таких ограничений и, соответственно, мы слепо и безрассудно продвигаемся к материальным горизонтам, не решая проблему неопределенности. Мы являемся свидетелями разрушения высоких пирамид избытка и остаемся в небезопасном и беспокойном мире.

Исследования продолжаются, и предпринимаются попытки создания новых понятий, которые оказались бы совместимыми с настоящим положением дел в физике и космологии. Нам необходимо искать понимания, возышающей человеческий разум для того, чтобы преодолеть препятствия, создаваемые неопределенностью наук, а также беспорядок, насилие и несправедливость, связанные с процессами материального развития.

Экология

Бешеная конкуренция превратила нашу планету в смертельную экологическую ловушку. Природные катастрофы, несущие обширные разрушения, происходят каждый день. Это предупреждение природы о том, что необходимо пересмотреть наши стратегии развития и спасти грядущие поколения от чрезмерной преданности чувственному развитию и бесчувственности к человеческим страданиям.

Древние племенные цивилизации связывали свой жизненный уклад с естественными процессами. Они поклонялись силам природы и искали защиты у злых богов от ураганов, цунами и землетрясений. И мы, стражи современной цивилизации, называем наших предков нецивилизованными, систематически вторгаемся в природные процессы и навлекаем гнев природы на сотни миллионов людей, лишенных возможности обрести защиту и помощь.

Человеческий ум

Трагическое пренебрежение этикой и моралью управляет человеческий ум ядом насилия. Человек становится заложником средств массовой информации, а также удовольствий и насилия, которые СМИ настойчиво пропагандируют. И это отдаляет нас от Вечных ценностей и космических сил, управляющих нашей жизнью.

Структура ценностей

Для защиты действующей парадигмы развития мы развиваем, продвигаем и пропагандируем ценности,

которые находятся в диссонансе с естественными законами, определяющими бытие человеческого тела и ума. Они наделяют людей чувствительностью и душевными инстинктами, которые позволяют им жить в гармонии с естественными процессами. Эти ценности связаны с радостью и страданием, которые расширяют творческий потенциал.

Все это изменяется средствами массовой информации под воздействием конкурирующих сил так называемого свободного рынка, находящегося под властью конфликтных и эгоистических интересов. Сеются семена этнических, религиозных раздоров, что делает бесчувственными умы сотен миллионов молодых людей, а ведь некоторые из них в будущем станут лидерами. Эти потенциальные лидеры XXI века становятся бесчувственными к бедности, геноциду и убийству террористами невинных женщин и детей. Чтобы сделать такое воздействие на умы более эффективным, СМИ во всю демонстрируют вульгарную роскошь. Молодые люди должны сделать свой выбор.

При растущей бесчувственности человечества мы приближаемся к рубежу необратимости, и тревожные образы безумия проявляются во многих странах, угрожая общему будущему. Трагедия состоит в том, что роскошь и ее неограниченные проявления, богатство и известность, представляются пределом мечтания. Но это только усиливает моральный и духовный кризис.

Поэтому освобождение человеческого ума от жестких оков деформированных ценностей должно стать важным элементом любого диалога цивилизаций.

Деньги как последняя точка опоры

Независимо от того, являетесь ли вы финансовым олигархом, профессором, художником, писателем, качеством работы, вклад в общественное развитие измеряются вашей способностью к накоплению финансовых средств, то есть даже мудрость и искусство имеют денежное выражение. Творческий потенциал человека, будь то его усилия в науке или искусстве, стал непосредственно связан с рынком. Это залог будущей трагедии!

Отрицание моральных принципов и увлечение молодежи роскошью, безразличие к вечным ценностям ведут к торжеству насилия. Все это совершается во имя прогресса, но является одной из основных причин растущего хаоса. Внешнее великолепие, власть денег всегда приводят к обезображиванию человека. Как и в прошлом, стремление к обособленности без многополярного единства в разнообразии ведет цивилизации к разрушению.

Люди потеряли чувство сакрального, весь смысл теперь заключается в бессмысленном стремлении к материальному благополучию. Необходим возврат к вечным естественным ценностям.

Давайте оглянемся, чтобы разглядеть Единство и взаимосвязь всех явлений, всех вещей на планете. Когда дикарь в Бразилии прикасается к камню в ограбленном тропическом лесу, он просит защиты своих святынь.

Новое видение

В диалоге различных религиозных и культурных традиций мы должны выработать новое видение для человечества. Многополярность этого видения покончит с дискриминацией различных традиций, их вклад в вечные ценности, лежащие в основе всей человеческой цивилизации, будет признан.

Каждый народ в рамках своих физических и человеческих ресурсов, в силу своих религиозных и культурных традиций, должен выработать свое видение нужд и потребностей. С достижением согласия между различными нациями может начаться новый процесс всемирной глобализации, основанной на разнообразии, гармонии и мире.

(Остров Родос, Греция, октябрь 2008)



Субетто Александр Иванович — доктор философских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)

В канун юбилея журнала хочу сказать: во-первых журнал имеет очень хорошее название — «Мир науки, культуры, образования». Очень четко определены его научные разделы. Я глубоко убежден, что в Сибири происходит пассионарный толчок, если следовать теории развития этногенеза Л.Н. Гумилева, и в том числе рождаются пассионарии и на Алтайской земле. Ваш журнал дышит поиском, научным творчеством, дышит поиском новых путей синтеза развития наук и открытия новых неизведанных путей в развитии единой науки XXI века. Хотелось бы пожелать всем участникам этого журнала неукротимой страсти в реализации этого проекта и в достижении социального авторитета нашей науки.

Для читателей этого замечательного журнала хотелось бы предложить фрагмент одной из последних моих работ, написанной по тезисам доклада, представленного слушателям на Межвузовской научно-практической конференции, посвященной 120-ой годовщине со дня рождения А.С. Макаренко, организованной Санкт-Петербургской юридической академией 29 апреля 2008 года.

МАКАРЕНКО КАК ГЕНИЙ РУССКОЙ ТРУДОВОЙ ПЕДАГОГИКИ

Антон Семенович Макаренко (1888-1939) — ученый-педагог, гений, обогнавший свое время, титан Эпохи Русского Возрождения, начавшейся в XVIII веке с реформ Петра I и М.В. Ломоносова, протянувшей творческой нитью через XIX и XX века вплоть до нашего времени.

1 марта этого 2008 года исполнилось 120 лет со дня его рождения. Свой путь учителя он начал еще в царской России. Но талант его расцвел и был востребован именно в советскую эпоху, в первые десятилетия социалистического строительства после победы Великой Октябрьской социалистической революции, когда «владыкой» в обществе стал труд.

Соратник В.И. Ленина, один из руководителей «Союза борьбы за освобождение рабочего класса» Г.М. Кржижановский написал текст революционной песни, которая кончалась словами:

*«Долой тиранов! Прочь оковы!
Не нужно гнета, рабских пут!
Мы путь земле укажем новый.
Владыкой мира будет труд!»* [1, с. 4].

Эти слова воплотились в реальности советского социализма, в «советской цивилизации» по С.Г. Кара-Мурзе.

Труд, как труд социально значимый, как труд духовный, труд как дело чести, славы, доблести и героизма, «труд-забота» по А.С. Макаренко, становится и трудом-воспитателем человека, трудом, формирующем человека, возвращающим ему чувство достоинства, чувство творца-созидателя, творца своей истории.

Антон Семенович, создавший свою систему коллективистского трудового воспитания и перевоспитания подростков-беспризорников писал, что для того чтобы труд воспитывал, для этого он должен быть социально значимым, дающим положительный результат, быть духовно-нравственно обогащенным [2].

В настоящее время в образовательном пространстве России стараются забыть педагогическую трудовую школу А.С. Макаренко, потому что эта школа была школой трудового воспитания на базе коммунистического идеала, потому что эта школа ставила в центр духовно-нравственного становления молодежи, наряду со становлением мировоззрения, профессиональное обучение, полезный труд, «труд-заботу», как говорил и писал великий советский педагог.

Л. Пичурин пишет: «Когда владыкой СССР был труд, он был и средством исправления оступившихся... Но если владыкой России стал криминал, если мир залит слезами, если труд презираем, то преступность неизбежна. И если мы хотим ее остановить, хотим избавиться от смертной казни и миллионов осужденных,

то к руководству страной надо призвать не олигархов, а людей труда и тех, кому они верят» [1].

Возможно ли трудовое перевоспитание оступившихся подростков в «колониях»?

Вот как отвечает на этот вопрос в своих размышлениях Л. Пичурин.

«Сейчас не только многие специалисты, но и простые люди убеждены, что нет, невозможно, что мысли Горького устарели, а большевистские педагоги были идеалистами (впрочем, нелишне напомнить, что Макаренко, в отличие, скажем от В. Инбер, В. Катаева, Л. Никулина, С. Михалкова и мно гих более поздних влaстителей душ, никогда не был членом Компартии, хотя и состоял в НКВД по должности). Более того, в России сегодня считают, что если гражданин угодил в тюрьму, то ему конец — он стал преступником навсегда, независимо от полученного срока. И чем дольше он сидит, тем хуже становится, есть даже и подтверждающая эту мысль практика: вышел из тюрьмы — снова преступил закон, опять в тюрьму, и так до скончания своих дней...»

Все мое воспитание, весь мой педагогический опыт, вся моя природа против, но жизнь-то — «за»! И, может быть, все эти «массовые исправления», «переход на путь истинный, путь трудовой и благородный» есть еще один миф о наше м прошлом? В действительности ничего не было, помните, как у того же Горького в пьесе «На дне» «Не было кареты! Не было дела! Ничего не было». Сегодня многие твердят: «Не было «перевоспитания!» Не было исправления! Ничего не было».

Неожиданную поддержку своим мыслям я получил недавно, разговорившись с молодым образованным офицером из Управления исполнения наказаний... В оценке обстановки в «местах, не столь отдаленных», собеседник был согласен со мной. А насчет мифа. Он, беспартийный, но по должности обязанный тяготеть к правительственной партии, сказал то, что говорить должен был я, коммунист, и уже это одно заставляло от многом задуматься.

— Чему вы удивляетесь? Тогда была идеология, тогда было стремление к труду вообще как делу чести, славы, доблести и героизма. Вспомните «Путевку в жизнь». Тогда этот фильм был правдой, сегодня подобное невозможно! Кроме уголовщины, кроме

убийств и насилия, у наших СМИ нет тем, кроме убийц, воров и насильников, нет героев! Они не стремятся к труду ни на воле, ни в тюрьме, и значительная часть молодежи им подражает... Нет работы, нет труда — нет и не может быть исправления трудом...» [1].

Ведь А.С. Макаренко удалось — обеспечить трудовое перевоспитание беспризорников в трудовой исправительной колонии им. М. Горького в Полтаве (1920-1926 гг.) и затем в «Коммуне им. Дзержинского» стало возможным только благодаря социализму, когда труд стал «владыкой мира», когда он стал делом чести, славы доблести и геройства, когда труд приобрел характер общественного труда, направленного на улучшение жизни всех людей в обществе, на формирование мощи советской державы — советской России, потом СССР. А в пространстве капиталистической контрреволюции в России, когда главным фигурами стали «олигархи» и «бандиты», когда «человек труда», как человек созидющий мощь страны, исчез с экранов телевидения, исчез как предмет заботы государства, поскольку оно находится на службе у финансово-компрадорской капиталократии, исчезла и возможность трудового воспитания, трудового перевоспитания как дело государства. И чтобы это оправдать осталось одно — забыть *Антон Семеновича Макаренко* как выдающегося педагога, педагогическое наследие которого взято на вооружении в образовательной политике Японии, в Германии и ряде других стран мира.

Но забыть его невозможно. Он есть. И наступила Эпоха Великого Эволюционного Перелома [3], отражающая собой действие императива выживаемости человечества в XXI веке, потому что на рубеже XX и XXI веков уже состоялась первая фаза Глобальной Экологи-

ческой Катастрофы, а это означает, что наступили Пределы рыночно-капиталистической форме жизни человечества и его хозяйственного природопотребления. Спасти человечество от неминуемой экологической гибели сможет только Ноосферный, Экологический, Духовный Социализм, в котором реализуется управляемая социо-природная эволюция на базе общественного интеллекта и образовательного общества [4]. *Вот почему вместе с движением в России, и человечества к ноосферному социализму или Ноосферизму формируется социальный заказ на востребованность Гения А.С. Макаренко. Макаренко — выдающийся педагог, может быть педагог №1, по своему выдающемуся вкладу в педагогическую науку, не только XX-го, но и XXI-го веков.*

Этот социальный заказ формируется, потому что формирование ноосферного человека невозможно вне формирования ноосферного «труда-заботы» А.С. Макаренко, вне духовно-нравственного императива ноосферного развития.

В трудах *Карла Маркса*, в теоретическом наследии марксизма-ленинизма показано и теоретически доказано, что только «целенаправленная трудовая деятельность человека.. является онтологической предпосылкой всего человеческого в человеке, в том числе и интереса» [5]. *Ф.Энгельс подчеркивал, что марксизм не отрицает признание существования идеальных побудительных сил, идеальных причин исторических событий, но он идет дальше, к познанию движущих причин идеальных побуждений. В XXI веке такой движущей причиной идеальных побуждений становится выход человечества из рыночно-капиталистической западни Глобальной Экологической Катастрофы, требующий смены ценностей бытия человека, перехода человечества к управляемой социоприродной эволюции.*

Библиографический список

1. Пичурин, Л. Когда владыка криминал... // Советская Россия, 2008 — Апрель. — №37.
2. Макаренко, А.С. О коммунистическом воспитании. — М., 1952.
3. Субетто, А.И. Ноосферный социализм как форма бытия ноосферного человека (основа ноосферного социализма). — СПб: «Астерион», КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006.
4. Субетто, А.И. Эпоха Великого Эволюционного Перелома. — СПб. — Кострома-КГУ им.Н.А. Некрасова, 2007.
5. Ханипов, А.Т. Интересы как форма общественных отношений. — Новосибирск: Наука, 1987.



Юрий Александрович Воронов,
академик Петровской Академии Наук
и Искусств (г. Санкт-Петербург, Россия)

Считаю за честь использовать предоставленную мне возможность разместить на страницах юбилейного Международного научного журнала свою небольшую статью, памятуя, что иногда малое стоит многого. В этот юбилейный год желаю редакционной коллегии творческих успехов, а для этого огромного вам здоровья и умения им пользоваться в жизни!

Хотелось бы обратить внимание людей на вопрос о своем назначении и конечностью жизни, в основном тех, кто переступил экватор расцвета своих физических и психических сил, которым за 50. Мое общение с людьми, большинству из которых далеко за 60, убедило меня в необходимости заострить внимание на вопросах и советах, которые оказались вне поля зрения огромной по объему литературы о здоровье и долголетию.

Это, прежде всего:

- парадоксальное **невнимание людей к своему здоровью** в возрасте до 40-50 лет;
- **преждевременная гибель талантов и гениев**, чьи труды необходимы и полезны народу, обществу, государству.
- **громкая роль психики и нервной системы** в продолжительности жизни человека; наличие психической заразы, приводящей к смерти.

Следует подчеркнуть, что медицина, за исключением немногих разделов (акушерство, гигиена, косметология) является наукой о болезнях. **Но общество не имеет единой научной дисциплины о здоровье**, хотя отдельные биологические науки (генетика, биохимия, физиология) и смежные с ними (геронтология, макробиотика и гигиена с профилактикой) служат прекрасным фундаментом для объединенной науки о здоровье.

Здоровый образ жизни является практической рекомендацией к счастливой (в отношении физических недугов) жизни: разумному питанию, физическому труду, физкультуре, закаливанию, общению с природой, отказу от вредных привычек, то есть к естественной жизни тысяч поколений Человека.

Вредные привычки это не только табакокурение, алкоголь, но и многие другие, о которых говорят реже. Вредные привычки — это поведение, поступки, наносящие вред здоровью: чтение в кровати, азартные игры (особенно игры «на интерес»), отход ко сну позднее 23 часов, регулярное употребление пива («постоянно пиво пить — почки гноить»), подражание моде Запада (мини-юбки, ведущие в нашем климате к простудам), ночной образ жизни, петарды в праздники, нарушающие сон людей, и т.п.

Одним из самых крупных парадоксов и противоречий в жизни подавляющего числа людей является преобладание чувств над умом в поведении. Люди руководствуются биологическими запросами, забывая, что они не просто вершина животного мира, а социальные создания, способные, в отличие от зверей, разумно организовать свою жизнь в соответствии с культурой (наука, искусство во главе с литературой, медицина, техника, история, философия и т.д.).

Понятно, для сохранения здоровья необходимы: воздух, вода, пища и сопряженное поведение (семейная жизнь, добрые отношения с близкими, соседями, сослуживцами). Однако, **наиболее благоприятное соотношение** биогеофизических условий, **которые** поддаются (в определенных границах) **управлению умом**, не используются подавляющим большинством людей. Грубо говоря, люди живут как животные, звери, без использования культуры питания, общения, чередования труда и отдыха, достижений гигиены, биохимии, генетики, нейробиологии и др.

Браки нередко заключаются не по любви, а по другим соображениям. А самое важное — продолжение самих себя (генетическое бессмертие), зачатие ребенка — проводится очень неразумно, случайно. Этого не было, как правило, у наших прауродителей, прадедов... щуров и прапращуров. Великий пост в 7 недель совпадал с половым циклом ленточных глистов (49 суток) и являлся глистогонным! Откуда это знали наши предки, когда гельминтологии (науки о глистах) еще не существовало? А мясоед после уборочных и пахотных (озимых) работ позволял восстановить растроченные летом и осенью силы. Именно в мясоед и зимние месяцы сто и более лет назад игрались свадьбы и зачинались дети — **наше бессмертие**, когда крестьяне, а их было свыше 90% населения, отдыхали, отсыпались с 18 часов вечера до 7-8 часов утра в течение 13-14 часов.

И так было на протяжении многих столетий в нашей стране. Возможно, именно нарушение этого привычного распорядка, усвоенного нашими предками и привело к росту нервных болезней, чего не было у предков наших. Не забывайте их мудрой заповеди: «Ни за какие деньги вы не купите здоровье и долголетие!». Возьмите пример с Третьякова, Мамонтова, Рябушинского, Демидова и других. Имена их бессмертны.

Алтай не просто горы, леса, реки, водопады, а живой дух, щедрый, богатый исполин-великан...

Г.И. Чорос-Гуркин

Алтай — красивейшая горная страна, протянувшаяся длинной грядой в центре Азии по территориям России, Казахстана и Монголии.

Республика Алтай — древний очаг и колыбель многих народов, средоточие величественной красоты и мощи, некоего космизма природы-матери, изобилие и благодатный климат — все это не могло не сказаться на поэтической силе песен, легенд, мифов. Подтверждение тому выдержка из замечательной книги алтайского этнографа и писателя Бронтоя Янговича Бедюрова: «Золотой седловиной стоит Алтай на тверди земной, стыкая собой две половины Великой Степи — мир монголов и тюрков. На Алтае сошлись, наконец три учения, три драгоценности духа — слова Будды, Христа и Магомета...

...И летит Алтай по извечному ходу времен и несет всех нас на своих, на могучих крыльях к будущим, блистающим светом векам. И потому благодатным батюшкой называют Алтай его дети и другие родичи в песнопениях своих и реченях своих... Все — в Слове нашем. Все — оттуда к нам и от нас — дальше и выше, от предтеч — к потомкам. В слове — знак, в слове — завет, в слове — код. Не загадочный, не таинственный, но — сокровенный — но простой и ясный. В нем — Дух!».

И на этой благословенной земле возник и развивается научный журнал «Мир науки, культуры, образования».



Раздел 1

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ — кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования — <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ — кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 631.4

Г.С. Самойлова, канд. геогр. наук, доц. каф. физической географии и ландшафтоведения географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

И.А. Авессаломова, канд. геогр. наук, доц. кафедры физической географии и ландшафтоведения географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова

В.А. Снытко, чл.-корр. РАН, проф., д-р географ. наук, каф. физической географии и ландшафтоведения Географического ф-та МГУ им. М.В. Ломоносова

КОНЦЕПЦИЯ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКОГО РАЙОНИРОВАНИЯ КАК ОБОСНОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ТРАНСГРАНИЧНЫХ ТЕРРИТОРИЙ ГОР ЮЖНОЙ СИБИРИ

В статье излагаются основные положения концепции физико-географического районирования, использованные при составлении карта-схемы региональной дифференциации трансграничной территории гор юга Сибири.

Ключевые слова: трансграничная территория, физико-географическое районирование, структурно-генетические особенности, нуклеарные геосистемы

В последние годы усилился интерес к трансграничным территориям и значительное количество исследований направлено на выявление характера землепользования, ландшафтной структуры, сохранение биологического разнообразия этих регионов и разработку научно обоснованных предложений по рациональному природопользованию и устойчивому развитию приграничных регионов. Именно эти территории, прилегающие к государственным границам, испытывают геополитическое, экономическое, социальное и экологическое влияние соседствующих стран, формируя своеобразные географические системы от природных, природно-ресурсных до социально-экономических. Большие сложности возникают при обосновании интегральных природно-хозяйственных систем, для картографирования которых нередко отсутствуют кондиционные материалы и поэтому на первых этапах исследования целесообразен метод совмещения (наложения) физико-географического и экономико-географического районирования, предложенный и апробированный для трансграничной территории юга Дальнего Востока П.Я. Баклановым с соавторами [1].

Трансграничная территория юга гор Сибири, которая рассматривается в данной работе, расположена, в основном, в пределах Алтае-Саянской физико-географической страны, соседствующей с Китаем, Казахстаном, частично в Байкальской и на северо-западе и севере Монголии в пределах Центрально-Монгольской и Хангае-Хэнтейской физико-географических стран.

Опубликованные схемы физико-географического районирования, включающие рассматриваемые регионы (карта Физико-географического районирования СССР, 1986 г.; Физико-географический атлас мира,

1964 г.; Национальный атлас Монголии, 1990 г.; Атлас Казахской ССР, 1982 г. и пр.) содержат интересный региональный материал, но трудно сопоставимы между собой. Использование при их составлении разных принципов районирования способствовало неоднозначной трактовке таких понятийных терминов таксономических единиц физико-географического районирования как «страна», «область», «провинция». Преувеличение в ряде схем роли морфо-литогенного фактора как ведущего при физико-географической дифференциации на всех иерархических уровнях, нередко нивелировало воздействие климатических, ландшафтно-структурных и прочих особенностей территории и полученные схемы мало, чем отличались от схем геоморфологического районирования.

При составлении нами схемы физико-географического районирования гор юга Сибири мы опирались на методологические основы физико-географического районирования, разработанные на кафедре физической географии и ландшафтоведения географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. В основе ее базовой концепции лежит выявление объективно существующих в природе разномасштабных индивидуальных природно-территориальных комплексов, то есть реальных физико-географических единиц, обладающих разной сложностью и размерностью. Фундаментальные положения физико-географического районирования основываются на принципах: 1) территориальной целостности; 2) объективности существования; 3) индивидуальности и неповторимости; 4) генетическом единстве.

Таким образом, концепция физико-географического районирования базируется на представлении о иерар-

хической структуре географической оболочки, включающей соподчиненные и взаимосвязанные между собой геосистемы разного уровня организации. В этом проявляется ее целостность и *континуальность*, обеспечивающиеся *интеграционными* процессами, и *дискретность*, связанная с действием факторов *дифференциации*. **Объектом** исследований в физико-географическом районировании являются *региональные* геосистемы надландшафтного уровня организации, обладающие внутренним единством и общностью истории развития, определившей структурно-функциональное своеобразие и индивидуальность регионов, различающихся по сложности и упорядоченности внутреннего строения.

В процессе становления концепции физико-географического районирования был сформулирован ряд принципов, отражающих закономерности пространственной гетерогенности географической оболочки. Одними из первых принципов, утвердившихся при выявлении территориальных различий, были: 1) *принцип зональности*, учитывающий роль климатического фактора при анализе широтной дифференциации на равнинах и высотной поясности в горах; 2) *принцип секторности* (провинциальности), позволяющий отразить долготную климатическую дифференциацию и роль азональных факторов, связанных с особенностями тектонического развития и литогенной основы.

В настоящее время теоретическая основа физико-географического районирования определяется комплексом логически взаимосвязанных принципов, отражающих закономерности дифференциации и интеграции территорий. К числу основополагающих относятся *принцип комплексности*, предполагающий совместный учет зональных и азональных факторов дифференциации, и *генетический принцип*, согласно которому целостность регионов обеспечивается общностью истории их развития. По В.А. Николаеву [5], использование эволюционного, палеоландшафтного анализа дает важную и достоверную информацию для определения внутренней неоднородности, структурной сложности и метакронности геосистем региональной размерности. Упорядоченность их строения диагностируется по характеру ландшафтного рисунка, отражающего пространственную мозаику и соотношение доминантных и субдоминантных ландшафтов, закономерности их сочетаний, чередование и направленность смен.

Сопряженный анализ компонентов предусматривает внимательное рассмотрение факторов физико-географической дифференциации. В работе Н.И. Михайлова [3] указывалось на обусловленность пространственной дифференциации суши земного шара двумя

основными группами факторов: климатическими и геолого-геоморфологическими. Геолого-геоморфологические факторы, возможно, являются определяющими, особенно при выявлении единиц высокого таксономического ранга. Климатический фактор — это энергетическая основа формирования и функционирования ПТК. Большое значение имеют соотношение тепла и влаги, совокупный учет которых дает возможность выявить регионы, характеризующиеся определенной гидротермической спецификой, их границы и своеобразие протекающих в них процессов, закономерности дифференциации: широтную зональность, долготную дифференциацию, высотную поясность и пр.

Несмотря на необходимость совместного учета всех факторов, опыт проведения физико-географического районирования предполагает возможность их ранжирования в соответствии с иерархией геосистем. Проведенные исследования позволяют считать высшей таксономической единицей при физико-географическом районировании — страну. В основе ее выделения лежат следующие диагностические признаки: единство гео- и морфоструктуры высшего порядка, секторно-климатическое единство, определенный набор или спектр широтно-зональных образований на равнинах, а в горах — система типов спектров высотной зональности. Так, на исследованной территории, охватывающей горы Русского и Монгольского Алтая, Западные и Восточные Саяны, горы Тывы, Хангая, высокие равнины Котловины Больших Озер четко обособляются 4 физико-географические страны: Алтай-Саянская, Центрально-Монгольская, Хангае-Хантейская и Байкальская, причем две последние представлены частично.

Если в пределах равнинных стран выделяются зональные области, характеризующиеся господством определенного широтно-зонального типа ландшафтов, то в горах — физико-географическая область — это обособленная территориальная единица, соответствующая крупной тектонической структуре или части тектонической зоны с определенной тенденцией неотектонического развития, с общностью становления, определившей ландшафтную дифференциацию. Горной области свойственно своя система высотной зональности горных ландшафтов. В пределах трансграничной территории выделено 8 областей: Алтайская, Монголо-Алтайская, Тывинская, Саянская (с подобластями: Восточно-Саянской, Западно-Саянской, Минусинской), Кузнецко-Салаирская, Прихубсугульская, Хангайская и область Котловины Больших Озер, причем наибольшее разнообразие присуще Алтай-Саянской физико-географической стране, в пределах которой обособляются 5 физико-географических областей (рис. 1).

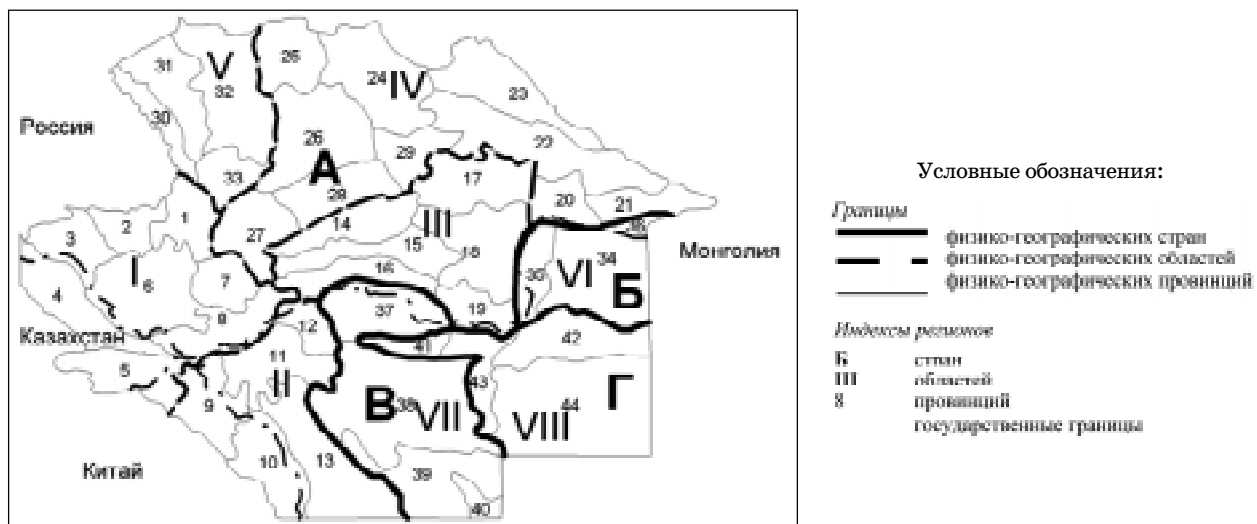


Рис. 1. Физико-географическое районирование трансграничной территории гор юга Сибири

Страна А. АЛТАЕ-САЯНСКАЯ. *Области I. Алтайская* — Провинции: 1. Прителецкая, 2. Ануйско-Чергинская, 3. Чарышко-Башелакская, 4. Бухтарминско-Убинская, 5. Маркакольская, 6. Катунско-Теректинская, 7. Чулышманская, 8. Укокско-Чуйская; *II. Монгольско-Алтайская* — Провинции: 9. Табын-Богдо-Улинско-Ховдинская, 10. Чингильская, 11. Ачитнурско-Улгийская, 12. Монгун-Тайгинско-Хархаринская, 13. Булганско-Мунх-Хаирхан-Улинская; *III. Тывинская* — Провинции: 14. Куртушибинско-Усинская, 15. Центрально-Тывинская, 16. Танну-Ольская, 17. Тоджинская, 18. Каахемская, 19. Сангиленская; *IV. Саянская* — Подобласть Восточно-Саянская — Провинции: 20. Окинская, 21. Кытойско-Тункинская, 22. Восточно-Саянская, 23. Тогульско-Удинская, 24. Манско-Казырская; Подобласть Минусинская — Провинции: 25. Чулымо-Енисейская, 26. Южно-Минусинская; Подобласть Западно-Саянская — 27. Абакано-Онская, 28. Араданская, 29. Амыльская; *V. Кузнецко-Салаирская* — Провинции: 30. Салаирская, 31. Кузнецкая котловинная, 32. Кузнецко-Алатауская, 33. Горно-Шорская.

Страна Б. БАЙКАЛЬСКАЯ. *Область VI. Прихубсугульская* — Провинции: 34. Улан-Тайгинская, 35. Дархатско-Хубсугулская, 36. Тункинская (котловинная).

Страна В. ЦЕНТРАЛЬНО-МОНГОЛЬСКАЯ. *Область VII. Котловина Больших Озер* — Провинции: 37. Убсунурская, 38. Хиргиснурская, 39. Шаргинская, 40. Тайширнуринская.

Страна Г. ХАНГАЙСКО-ХЭНТЕЙСКАЯ. *Область VIII. Хангайская* — Провинции: 41. Хан-Хухэйская, 42. Муренская, 43. Ойгон-Нурская, 44. Центрально-Хангайская.

Позиционный фактор в совокупности с оро-климатическим, геолого-тектоническим и др. предопределяют особенности распространения типов ландшафтов в этих регионах. Так соотношение типов ландшафтов, к примеру, в областях Алтае-Саянской страны выглядит следующим образом: высокогорные комплексы наиболее распространены в Алтайской области, где занимают, по уточненным данным, более 28% ее площади, в Саянской — 26%, в Тывинской — 17% и меньше всего их в Кузнецко-Салаирской — около 4%; горные леса преобладают в Кузнецко-Салаирской области — 79%, значительны — в Саянской и Тывинской (55% и 65% соответственно) и 38% приходится на Алтай; горно-степные ландшафты характерны для Алтайской и Тывинской областей и меньше всего их в Саянской области, но здесь широко представлены лесостепные комплексы, приуроченные к серии Минусинских котловин; полупустынные ландшафты встречаются только на юго-востоке Алтая и юга Тывы, занимая не более 4-5% их площади.

Одной из средних ступеней таксономической системы физико-географического районирования являются физико-географические провинции. Наибольшая дифференциация горных областей на ранге физико-географических провинций отмечается для Русского Алтая и связана со значительной контрастностью его природных условий, отразившихся в специфике ландшафтной структуры его регионов. Так в его пределах обособляется 8 физико-географических провинций, в Монгольско-Алтайской — 5, в Тывинской — 6, в Кузнецко-Салаирской — 4 (это самая простая по ландшафтной структуре территория). В Саянской области выделяется 3 подобласти: Восточно-Саянская, Западно-Саянская и Минусинская, оро-тектонический каркас которых в совокупном воздействии с климатическим фактором предопределил их разнообразие, проявившееся в ландшафтной структуре и дифференциации на региональном уровне в 10 провинциях. (Характеристики областей и провинций даны в работах Г.С. Самой-

ловой [7, 8, 9, 10]). Центрально-Монгольская страна представлена в пределах рассматриваемого региона только одной областью — Котловиной Больших Озер, состоящей из 4 провинций, в основе различия которых закономерности зонально-подзональной дифференциации и морфо-литогенные особенности. Всего в пределах рассматриваемой территории выделено в 8 областях 44 провинции.

Структурно-генетические особенности каждого региона отражены в пространственной организации природных комплексов и формируются под совокупным воздействием внешних и внутренних факторов, соотношение между которыми менялось на разных стадиях развития территории. Среди природных факторов, как было выше сказано, важное значение имеет позиционный, характеризующий положение региона в системе поясно-секторных координат гор Азии в целом. Принадлежность к определенным широтным зонам (лесостепной, степной, полупустынной и пустынной) и долготному сектору с резко континентальным климатом предопределили основные макроклиматические признаки (климатический режим, радиационные условия, степень континентальности и пр.) и тип структуры высотной поясности, коррелирующий с орографическим фактором, отражающим геолого-тектонические особенности региона. Роль рельефа проявилась в формировании полных и укороченных спектров высотной поясности.

Анализируя полученную схему физико-географического районирования и ландшафтную структуру регионов разных таксономических рангов необходимо было обратить внимание на структурно-динамический подход к изучению региональных геосистем и связей, способствующих их интеграции. Согласно представлениям В.Б. Сочавы [11], структура таких территориальных единиц определяется наличием ядра, являющегося эталоном региона, где наиболее тесно выражена связь между составляющими его элементами и компонентами, и внешней части с нечетко выраженными признаками данного региона. Сходная точка зрения высказана в работах Н.И. Михайлова [3], подчеркивающего наличие ядра и периферических переходных участков, в структуре которых присутствуют элементы соседних территорий. Существование таких буферных образований (экотонов) имеет принципиальное значение при определении границ региональных геосистем.

Дополнительным импульсом для развития функционально-динамического направления в физико-географическом районировании послужили концепция нуклеарных геосистем А.Ю. Ретеюма [6] и представление о ландшафтных концентраторах В.С. Михеева [4], часто обнаруживающих связь с разноранговыми кольцевыми структурами центрального типа. Особенности нуклеарной организации горных регионов разрабатывались нами на примере Алтая и Кавказа (Самойлова Г.С., Авессаломова И.А. [9]). Было показано, что нуклеары могут быть разной размерности и конфигурации, простые и сложные и, как правило, полиструктурные. Внутри нуклеарной системы воздействие ядер друг на друга может быть прямым и опосредованным, но все они связаны общей направленностью процессов перераспределения тепла, влаги, латерального переноса. Такие структурно-функциональные единства, включающие ядра и сопряженные с ними ландшафтные поля их воздействия, рассматривались как целостные пространственные образования при выделении региональных единиц разного таксономического ранга.

Трансграничная территория, рассматриваемая нами, расположена в пределах мегануклеара гор Севера Внутренней Азии, выполняющего такие функции как стокоформирующие, климатообразующие, фито-

цеанообразующие, переноса латеральных потоков и пр. Для его внутренней организации характерно наличие нуклеаров разной размерности (мега-, макро-, мезо-, микро-), обладающих повышенным веществом-энергетическим потенциалом и оказывающих влияние на прилегающие территории и друг на друга.

При изучении ландшафтной организации региона и его частей, установления типичных и индивидуальных свойственных им черт принципиальное значение имеет анализ системообразующих веществом-энергетических потоков, возникающих в процессе функционирования геосистем. Для горных регионов в связи со значительными высотными градиентами и большими запасами потенциальной энергии тяготения, способствующей активизации миграционных потоков, характерно развитие динамически сопряженных геосистем, целостность которых обеспечивается латеральными связями. К их числу относятся нуклеарные и векторные геосистемы, играющие важную роль в структурно-функциональной организации гор Алтая.

Анализ ландшафтной структуры исследуемых регионов показал, что здесь широко распространены нуклеарные геосистемы с центробежным движением вещества; их функционирование имеет пульсирующий характер и зависит от изменения во времени веществом-энергетического потенциала ядра и внешних условий. Так, воздействие и характер веществом-энергетических потоков Алтайского ядра в среднем и верхнем плейстоцене были совсем иными, связанными с мощным оледенением, покрывающим значительную площадь этого региона. Следы его сохранились в виде моренных отложений, в настоящее время переработанных воздействиями процессов, свойственных более современным стадиям состояния ядра. Формировавшиеся на юге региона ядра в перигляциальной зоне степи криофитного облика сохранились в виде своеобразных реликтовых образований и являются содоминантами тундровых комплексов, приуроченных только к моренным отложениям поверхностей выравнивания. Ландшафты тундро-степей юго-востока Алтая индицируют местоположение палеоядер низкого таксономического ранга с господством в них ледникового центра.

Формирование каркаса ядра обусловлено геоструктурными особенностями высшего порядка, отразившимися в морфоструктуре территории. Внешние границы ландшафтного ядра в значительной степени предопределены тектоническими разломами регионального характера, по которым в неотектонический этап развития происходило поднятие горных блоков. Ядра могут быть разной размерности и конфигурации, простые и сложные; как правило, они полиструктурны. Внутри нуклеарной системы воздействие ядер друг на друга может быть прямым или опосредованным, но все они связаны общей направленностью процессов перераспределения тепла, влаги, латерального переноса.

Характер полиструктурности нередко связан с положением горной области — «ядра» в той или иной равнинной природной зоне или в их экотонах. Наиболее сложной структурой, как выше было сказано, среди трансграничных регионов обладает Алтай — типичное ландшафтное ядро макронуклеара регионального уровня, состоящее из взаимодействующих нуклеаров более низкого порядка. Максимальная полиструктурность присуща центрально-алтайскому мезонуклеару, в пространственной организации которого преобладает своеобразная «концентрическая зональность» эллипсоидного типа, вытянутая по оси абсцисс и четкая приуроченность ландшафтов к определенному высотному уровню нарушается воздействиями мощных конструктивных потоков, особенно гравитационных, лавинных и др., снижающих высотные отметки распространения

тех или иных типов ландшафтов (например, горно-таежных) и усложняющих структуру за счет «литоморфных» комплексов.

Своеобразная блоковая структура свойственна Прителецкому нуклеару, где все основные орографические элементы предопределены разломной тектоникой, причем ориентировка крупных долин рек (Бия, Б. и М. Абакан в верхнем течении, Чулышман в нижнем течении и др.), озер: Телецкое, Кара-Холь, хребтов — Абаканский (южная часть), Шапшальский, Телецкий и пр. имеют преимущественно меридиональное или близкое к нему направление. Притоки вышеназванных рек и реки более низких порядков, отроги хребтов ориентированы субширотно. Ядру нуклеара, в целом, свойственно господство темнохвойно-таежных среднегорий и подтаежных осиново-пихтовых высокогорных низкогорий, формирующихся в условиях повышенного увлажнения. Здесь же в травянистом покрове лесов сохранились реликты палеоген-неогеновой флоры, что позволяет предполагать отсутствие или небольшую мощность, а порой и фрагментарное распространение ледников в среднем и верхнем плейстоцене и их «теплый» вариант. Общую «таежность» в ландшафтной структуре нуклеара нарушают небольшие участки высокогорных ландшафтов, не играющих большой роли в структуризации и функционировании доминирующих экосистем. Географическое поле этого нуклеара очень своеобразно по своей ландшафтной структуре. Латеральные и веществом-энергетические потоки способствуют значительному распространению таежных и подтаежных ландшафтов на севере — на подгорных равнинах и формированию в приграничной с горами территории лесостепных комплексов барьерогенного типа. На юге географическое поле имеет ограниченный ареал и его ландшафтообразующая роль проявляется лишь в позициях северных склонов, формируя типично бореальные комплексы.

Если юго-восточный Алтай представляет собой часть Монгольского нуклеара с типичными для него полупустынными котловинами и уникальными тундро-степями высокогорий, то восточный Алтай — зона взаимодействия окружающих нуклеаров и их полей со значительным воздействием на ландшафтные особенности территории палеогеографической обстановки — неоднократных оледенений, центры которых располагались в Катунско-Чуйском, Монгольском, Монгун-Тайгинском нуклеарах. Наиболее распространенными конвергентными ландшафтами здесь являются поверхности выравнивания с ледниковыми отложениями: 1) с лиственничными, елово-лиственничными лесами на перегнойно-торфянистых длительно-сезонно-мерзлотных почвах и 2) с ерниковыми тундрами на горно-тундровых почвах.

Примером микронуклеара регионального уровня может служить массивы г. Белухи, Табын-Богдо-Ула и пр., которым свойственно центробежное движение вещества в ядре, имеющее пульсирующий характер, различающийся по силе проявления и времени. Гляциально-нивальные комплексы ядра оказывают ландшафтообразующее воздействие на окружающие их геосистемы через латеральные, воздушные, водные потоки, приводя к формированию своеобразных континуальных ландшафтов — тундро-степей на разновозрастных моренных комплексах.

Как правило, макро- и мезонуклеары довольно четко коррелируют с горными областями — единицами высокого таксономического ранга. Но здесь возникает большая сложность в проведении границ. Вопрос о границах физико-географических комплексов не только в физико-географическом районировании, но и в ландшафтоведении продолжает оставаться дискуссионным, а принципиальные различия точек зрения зак-

лючаются в признании либо объективности, либо субъективности и множественности границ. Методологические трудности при их выявлении связаны с: 1) континуальностью, дискретностью и полиструктурностью географической оболочки; 2) постепенностью переходов и расплывчатостью границ, связанных с действием зональных (в первую очередь, климатических) факторов, и большей четкостью рубежей, обусловленных азональными факторами (орографический, тектонический, литологический и др.); 3) отсутствием строго детерминированных связей между отдельными компонентами, их относительной автономностью и несовпадением границ; 4) наличием трансграничных потоков вещества и энергии, объединяющих региональные геосистемы разного таксономического ранга.

Привлекая внимание исследователей к изучению границ, еще В.П. Семенов-Тянь-Шанский сформулировал закон о повышенной интенсивности географических явлений при соприкосновении разнотипных сред. В современной трактовке граница представляет собой полосу перехода между различными физико-географическими районами и в структурно-функциональной организации территории выполняет как барьерные, так и контактные функции. Степень выраженности линейности границ зависят от разных причин: наличия четких орографических рубежей, возраста и ландшафтной контрастности регионов, интенсивности и противоположности современных ландшафтообразующих процессов и др. Все эти положения были учтены нами при разработке методов проведения физико-географического районирования.

Наиболее четко границы выражены между Алтае-Саянской и Центрально-Монгольской странами, совпадая с региональными разломами, выраженными в рельефе, обычно в виде уступов. Более континуальны границы между Центрально-Монгольской и Хангайско-Хэнтэйской странами, где структуры последних в виде кряжей, мелкосопочников далеко проникают в песчаные равнины Больших Озер (кроме Ханхуйской провинции, где «молодой» орогенез способствовал обособлению этой территории). Рубежи физико-географических областей и провинций наиболее континуальны и связаны с силой импульса макро- и мезоядра, слагающих их. При значительной протяженности географических полей, где сила воздействия ядра к периферии уменьшается, появляется серия переходных экосистем, конфигурация которых на ландшафтных картах становится бесформенно вытянутой, а свойства — типично экотонного характера по отношению к окружающим ландшафтам. Следует заметить, что ряд участков государственных границ совпадают с рубежами физико-географических регионов разного ранга. Наибольшее совмещение наблюдается на северных территориях Центрально-Монгольской и Байкальской страны, между провинциями Бухтарминско-Убинской (Казахстан), Чарышско-Башлаксской и Катунско-Теректинской (Россия), где она проходит по осевым частям хребтов Листвяга, Холзун, отчасти Тигирекского. Граница между Китаем и Монголией приурочена к западным хребтам Монгольского Алтая.

Физико-географическое районирование может проводиться «сверху», когда выявляются крупные единицы, а внутри них более мелкие и «снизу вверх», при котором мелкие региональные комплексы объединяются в более крупные. С методологической точки зрения первый из подходов предполагает использование методов дедукции с упором на выявление факторов дифференциации, второй — основан на методах индукции и поиске интеграционных факторов и процессов, приводящих к объединению ландшафтов. Нередко цели и

задачи, масштабы работ предопределяют выбор того или иного пути проведения районирования, хотя наиболее перспективным является их совместное использование.

Вся совокупность методов физико-географического районирования может быть подразделена на 2 блока: 1) собственные методы и 2) вспомогательные методы. Среди собственных методов преобладают: метод наложения отраслевых карт, метод ведущего фактора, метод сопряженного анализа компонентов и ландшафтный метод. Относительная простота применения метода ведущего фактора чаще приводила в конечном результате к схемам покомпонентного районирования, а не комплексного. Нередко в работах по физико-географическому районированию используется чередование ведущих признаков, считая их основными факторами обособления физико-географических единиц разного таксономического ранга.

Метод наложения отраслевых карт следует рассматривать в совокупности с методом сопряженного анализа компонентов, взаимодействие которых в процессе развития приводит к формированию комплексов разного ранга. В работах Н.И. Михайлова [3] указывалось, что метод сопряженного анализа наиболее полно вскрывает взаимосвязи внутри регионов и дает материалы по динамике их современного развития. При их выявлении предлагалось использовать общие признаки для всех единиц: 1) время обособления данного комплекса и начало формирования его ландшафтной структуры по современному типу; 2) современная тектоническая структура, литологический состав поверхностных отложений и важнейшие черты рельефа; 3) климатические условия формирования комплекса и его зональных (в том числе биогеографических) компонентов. Большинство опубликованных мелкомасштабных схем физико-географического районирования составлены с использованием вышеперечисленных методов. Как правило, они отражают только общие закономерности региональной дифференциации территории.

Наиболее информативны схемы физико-географического районирования, составленные с использованием ландшафтных карт. Метод ранее широко использовался сотрудниками кафедры в работах при создании региональных атласов: Целинного края, Кустанайской, Тюменской областей, Алтайского края и пр. В каждом регионе четко прослеживается его ландшафтная структура, видна сложность или ее простота, сопряжение комплексов, их пространственная дифференциация, размерность и контрастность. Анализ ландшафтной структуры исследуемой территории позволяет более обоснованно проводить границы региональных единиц различных рангов, что и было осуществлено нами при использовании ландшафтной карты 1:1000000, составленной Г.С. Самойловой на территорию гор Севера Внутренней Азии. По ландшафтному рисунку, взаимному расположению комплексов, их сопряженности, контрастной, мозаичной структуре появилась возможность подсчитать площади геосистем разной размерности и показать типичность или уникальность их распространения в регионах разного ранга, для чего были применены вспомогательные методы, предложенные В.А. Николаевым [5].

В целом, следует заметить, что картографо-математические параметры ландшафтной структуры отражают статистическую модель региона и чрезвычайно полезны для количественной оценки степени сложности ландшафтного устройства территории при разного рода прикладных исследованиях, особенно при составлении схем природно-хозяйственного районирования, оценки пригодности территории для сохранения биоразнообразия и пр.

Выводы

Физико-географическое районирование включает соподчиненные и взаимосвязанные между собой геосистемы разного уровня организации: страны, области, провинции.

Все региональные системы обладают внутренним единством и общностью истории развития, предопределивших структурно-функциональное своеобразие, индивидуальность пространственной организации комплексов.

При изучении ландшафтной организации регионов разного ранга принципиальное значение имеет анализ системообразующих вещественно-энергетических потоков — нуклеарных и векторных систем. Макро-, мезонуклеары коррелируют с физико-географическими областями и провинциями.

Совокупное воздействие позиционного, климатического и других факторов проявилось в ландшафтной структуре и дифференциации на региональном уровне в обособлении 4 физико-географических стран, 8 областей и 44 провинций.

Составленная карта-схема физико-географического районирования трансграничной территории может быть использована для создания модели природно-хозяйственного районирования, схем экологически проблемных ситуаций с четкой привязкой их к тем или иным физико-географическим регионам, разработки модели рационального природопользования в зависимости от структурной организации ландшафтов региональных единиц, их природно-ресурсного потенциала, видов хозяйственного использования и пр.

Библиографический список

1. Бакланов, П.Я. Природно-хозяйственное районирование трансграничных территорий / П.Я. Бакланов, С.С. Ганзей, В.В. Ермошин // География и природные ресурсы. — 2005. — №4. — С.107-114
2. Галахов, В.П. Ледники Алтая / В.П. Галахов, Р.М. Мухаметов — Новосибирск: Наука, 1999. — 136 с.
3. Михайлов, Н.И. Физико-географическое районирование / Н.И. Михайлов. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1985. — 184 с.
4. Михеев, В.С. Ландшафтно-географическое обеспечение комплексных проблем Сибири / В.С. Михеев. — Новосибирск: Наука, 1987. — 207с.
5. Николаев, В.А. Классификация и мелкомасштабное картографирование ландшафтов / В.А. Николаев. — М., 1978. — 63 с.
6. Ретеюм, А.Ю. Земные миры / А.Ю. Ретеюм. — М.: Мысль, 1988. — 266 с.
7. Самойлова, Г.С. Ландшафтная структура физико-географических регионов Горного Алтая: Вопросы географии. Сб. 121 / Г.С. Самойлова. — М.: Мысль, 1982. — С. 154-164.
8. Самойлова, Г.С. Ландшафтная структура физико-географических регионов Алтае-Саянской страны / Г.С. Самойлова // Землеведение. — 1990. — Т. XVII(LVII). — С. 53-65.
9. Самойлова, Г.С. Структурно-функциональная роль нуклеарных и векторных геосистем в ландшафтной организации горных стран / Г.С. Самойлова, И.А. Авессаломова // Научн. чтения, посв. 100-летию В.Б. Сочавы. — Иркутск: ИГ СО РАН, 2005. — С. 25-28.
10. Самойлова, Г.С. Территориальная организация геосистем трансграничных регионов гор юга Сибири / Г.С. Самойлова // Современные проблемы ландшафтоведения и геоэкологии: Матер. IV Междунар. научн. конф. — Минск, 2008. — С. 253-255.
11. Сочава, В.Б. Введение в учение о геосистемах / В.Б. Сочава. — Новосибирск: Наука, 1978. — 320 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 631.482:581.5

Ю.И. Винокуров, проф., д-р геогр. наук, директор Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул (Россия)

А.С. Сейтказиев, проф., д-р техн. наук, Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати, г. Тараз (Казахстан)

Э.Б. Мадалиева, ст. преп., Таразский государственный университет им. М.Х. Дулати, г. Тараз (Казахстан)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ УЛУЧШЕНИЯ ЗАСОЛЕННЫХ ЗЕМЕЛЬ В АРИДНОЙ ЗОНЕ КАЗАХСТАНА

На основе многолетних исследований, проведенных на сильнозасоленных почвах, рассматриваются пути и методы улучшения опреснения корнеобитаемого слоя почвогрунтов.

Ключевые слова: засоленные земли, мелиоративные мероприятия.

В Казахстане еще в неполной мере созданы предпосылки для коренного улучшения солонцов. С одной стороны, это обусловлено низкой обеспеченностью хозяйств сельскохозяйственно-мелиоративной техникой и недостаточным уровнем мелиоративных мероприятий, с другой стороны — слабой научной разработкой вопроса.

Одним из оптимальных способов улучшения свойств почвы является глубокое мелиоративное рыхление без оборота пласта и образования вертикальных щелей. Этот агротехнический прием применяют на орошаемых и богарных землях в целях:

- ускорения освоения тяжелых, засоленных, солонцовых почв и солонцов, такыров;
- предотвращения засоления, ускорения процессов рассоления почв при промывках;

- устранения уплотнений почвы, вызванных действием тяжелых тракторов, а также геологических и генетических уплотнений почвенного профиля;
 - повышения воздухоемкости слабообструктурных почв и создания благоприятных условий для роста и развития корневой системы растений на мелиорируемых землях;
 - предотвращения водной и ветровой эрозии почв.
- При выборе земель для глубокого рыхления следует учитывать следующее:

- климатические особенности территории, состав и свойства почв для обоснования целесообразности и эффективности их глубокого рыхления;
- водно-физические свойства почвы, определяющие ее потенциальное плодородие, толщину гумусо-

- вого горизонта и их физико-химический состав;
- степень и тип засоления почв;
- потребность и состав мелиоративных и агро-мелиоративных мероприятий, обеспечивающих создание необходимых условий возделывания сельскохозяйственных культур для получения высоких урожаев.

В эколого-мелиоративной практике стало известно, что в почве имеются солонцовые комплексы. В целях резкого улучшения водопроницаемости и накопления естественных и искусственных осадков необходимо производить глубокое рыхление. Одновременно следует применять внесение химических магистрантов и органических удобрений (навоз) в подпахотной слой. При освоении луговых и лугостепных солонцов, имеющих близкое залегание к поверхности гипса и карбонатов, сначала проводится обычная и плантажная вспашка, затем — глубокое рыхление. На солонцовых почвах, для которых характерны низкие фильтрационные свойства и очень малая воздухоёмкость, эффективное опреснение (промывка) земель с комплексным солонцовым покровом возможно только на фоне глубокого рыхления.

Чтобы получить нормальный и высокий урожай сельскохозяйственных культур необходимо регулировать водный режим почвы исследуемого участка. Для этого нужно конкретно изучать запасы влаги в корнеобитаемом слое почвы. Почвенная влага сильно влияет на биологические процессы. Ее количество и движение определяют обеспеченность водой как дикорастущих, так и культурных растений, косвенно регулирующих снабжение элементами питания. Следовательно, режим почвенной влажности занимает особое место среди почвенных экологических факторов, определяющих экологический потенциал конкретной территории и биологическую продуктивность, т. е. продукцию биомассы различных естественных агроэкосистем [1-2].

Прогноз режима влажности на разных глубинах в зависимости от уровня грунтовых вод (УГВ) и гидрометеорологических условий может быть установлен путем решения дифференциального уравнения влагопереноса промывки [3]:

$$e \frac{\partial \Phi}{\partial \tau} = \frac{\partial}{\partial z} \left[K_v \frac{\partial (\Phi - ez)}{\partial z} \right] - q(z, \tau), \quad (1)$$

где Φ — капиллярный потенциал почвенной влаги; τ — время; K_v — коэффициент влагопроводности; z — вертикальная координата; $q(z, \tau)$ — стоки влаги в корневую систему; e — дифференциальная влагоёмкость, определяемая из соотношения $\lambda = \frac{\partial W}{\partial \Phi}$ (w — содержание влаги в единице объема почвы).

Изменение водно-физических свойств почвы под влиянием сельскохозяйственной техники достаточно хорошо изучено [4]. Эти исследования показали, что тракторы ДТ-75, Т-150 к, К-700 увеличили плотность пахотного горизонта. При однократных проходах плотность возросла при местном уплотнении на $0,09-0,10 \text{ т/м}^3$, при сплошном уплотнении — на $0,11-0,12 \text{ т/м}^3$.

Ученые [4] считают, что одним из путей сокращения уплотнения ходовыми системами трактора является использование комбинированных машин и агрегатов для совмещения нескольких технологических операций. Таким образом, чем больше число комбинаций технологических операций, выполняемых комбинированной машиной, и чем шире захвата, тем выше эффективность снижения площади уплотнения поля ходовыми системами.

Для обоснования водно-солевого, воздушного, пищевого режимов засоленных и солонцеватых почв в геоэкосистеме проведены комплексные мероприятия, согласно известным технологиям [4]: глубокое рыхление сплошными способом (без предварительной вспашки). В зависимости от водно-физических свойств и глубины засоления уплотненных слоев оно производится на расстоянии 1,0-3,0 м.

Опытно-производственные исследования показали, что вспашка с рыхлением ускоряет промывной режим по сравнению с обычными технологиями или использованием комбинированных машин. В результате глубокого рыхления временный дренаж является эффективным средством для гипсоносных и тяжелосуглинистых солончаковых и солонцеватых почв. Кроме того, это способствует быстрому изменению концентрации растворимых вредных солей в расчетном слое. Трактор, проходя по разрыхленной полосе, одновременно перекрывает верхние слои почвы, что способствует внесению растворенных концентраций солей. При этом сохраняется плодородие почвы, улучшается ее водно-физические свойства.

Библиографический список

1. Казаков, В.С. Рекомендации по глубокому объемному рыхлению почв в Андижанской области УзССР / В.С. Казаков. — М., 1987. — 22 с.
2. Афанасик, Г.И. Комплексное регулирование условий жизни растений на торфяных почвах / Г.И. Афанасик. — Минск, 1980. — 136 с.
3. Эколого-гидрологические основы глубокого мелиоративного рыхления почв // под ред. Ф.Р. Зайдельмана. — М., 1986. — 200 с.
4. Сейтказиев, А.С. Регулирование солевого режима орошаемых земель / А.С. Сейтказиев. — Алматы, 1999. — 140 с.

Статья поступила в редакцию 26.01.08.

УДК 631.41, 550.4

А.В. Пузанов, д-р. биол. наук., проф., зам. дир. по научной работе ИВЭП СО РАН, г. Барнаул
С.Н. Балыкин, канд. биол. наук., н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул
Д.Н. Балыкин, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

РАДИОАКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВАХ БАСЕЙНА Р. НИЖНЯЯ ТУНГУСКА

В работе дана оценка уровням удельной активности естественных радионуклидов (^{238}U (Ra), ^{232}Th , ^{40}K) и Cs-137 в почвенном покрове бассейна реки Нижняя Тунгуска на участке 59 — 418 км от устья. Изучен характер профильного и пространственного распределения концентраций радионуклидов в мерзлотно-таежных почвах исследуемой территории.

Ключевые слова: радионуклиды, почвы.

Актуальность исследований радиационной обстановки в бассейне р. Нижняя Тунгуска обусловлена плани-

руемым строительством Эвенкийской ГЭС. Поступление высоких концентраций радиоактивных соединений

с гидрохимическим стоком, а так же в результате усиления абразионных процессов, может оказать негативное влияние на функционирование и видовой состав водных экосистем будущего водохранилища и нижнего бьефа. Качество воды во многом будет определяться химическим составом почв, попадающих под затопление при вводе водохранилища в эксплуатацию.

Цель работы заключается в оценке уровней концентрации естественных ($^{238}\text{U}(\text{Ra})$, ^{232}Th , ^{40}K) и искусственного (^{137}Cs) радионуклидов в почвенном покрове бассейна р. Нижняя Тунгуска.

Задачи:

1. Изучить характер пространственного и внутрипрофильного распределения радионуклидов в почвенном покрове;
2. Дать оценку уровням удельной активности $^{238}\text{U}(\text{Ra})$, ^{232}Th , ^{40}K и ^{137}Cs в почвах исследуемой территории.

Сотрудниками лаборатории биогеохимии ИВЭП СО РАН в составе комплексной экспедиции, выполнены полевые работы в долине р. Нижняя Тунгуска на отрезке 59—418 км от устья. Исследования проводили в конце августа—начале сентября 2008 года, в период приближенный ко времени максимального протаивания мерзлоты [2].

При выполнении полевых исследований выбран метод трансектов — профилей, закладываемых поперёк долин, с выходом на водоразделы. Основу трансекта составляли ключевые полнопрофильные разрезы, приуроченные к главным элементам рельефа с учётом соответствующего геохимического ландшафта (элювиальный, транзитный, аккумулятивный). Образцы почв отбирали из каждого генетического горизонта. Таким образом, заложено 5 геоморфологических профилей (см. рисунок), выполнено 22 почвенных разреза.

Удельную активность радиоактивных элементов (уран-238, торий-232, калий-40 и Cs-137) определяли в аналитическом центре ОИГГИ СО РАН гамма-спектрометрическим методом.

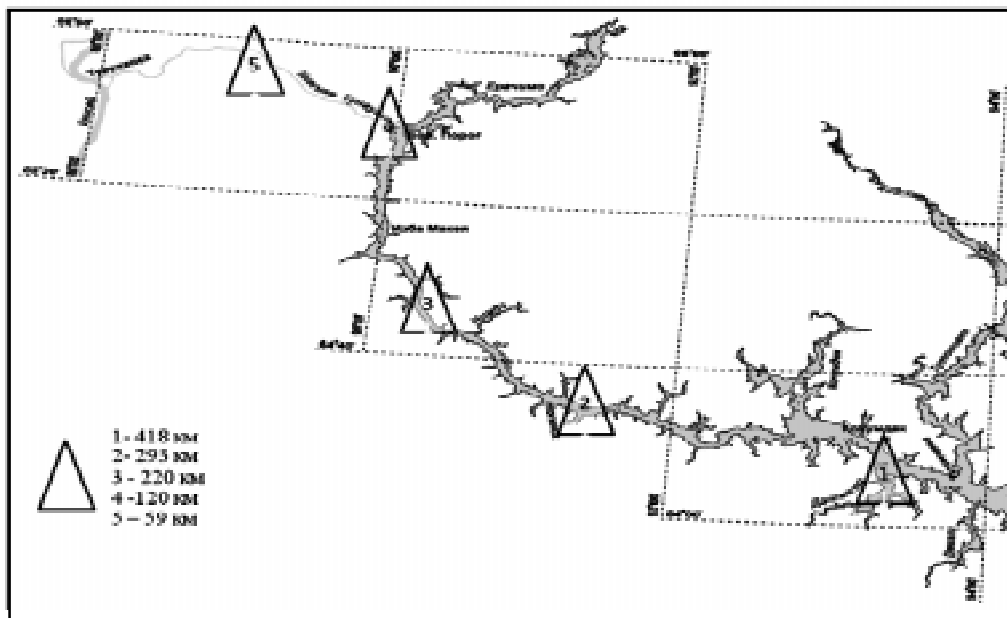


Рисунок. Схема расположения профилей

Почвенный покров исследуемой территории представлен мерзлотно-таежными почвами. Формирование этих почв происходит под влиянием криогенеза [7], что находит свое отражение в их морфологическом строении и свойствах [2]. В почвах транзитных и аккумулятивных ландшафтов мерзлота залегает, в основном, на глубине 50, реже 30 см. В элювиальных (за исключением разреза №8) — мерзлотный слой находится за пределами почвенной толщи, которая составляет 60-70 см. В профиле №5 распространены дерновые подтипы мерзлотно-таежных почв.

Мерзлотно-таежные почвы характеризуются наличием органогенно-аккумулятивных горизонтов различной степени разложения. Мощность их может достигать 25 см (разрез №3). Образование гумусового органо-минерального А-горизонта выражено, в большинстве случаев, очень слабо. Поэтому органогенные горизонты переходят в органогенно-минеральные A_0B и минеральные В-, С-, D- и G-горизонты. В транзитных и аккумулятивных ландшафтах заметно проявляются процессы оглеения нижней части профиля. Надмерзлотные горизонты отличаются пльвунностью и тиксотропностью. Большинство исследованных почв каменистые. В профиле активно протекают процессы выветривания горных пород и минералов. Физическое разрушение, связанное с колебаниями температуры и влажности, имеет здесь, по всей видимости, решающее значение [3, 4, 6]. Почвы пятого профиля (59 км) заметно отличаются от рассмотренных ранее. Формирование их происходит, в основном, на супесчаном аллювии, подстилаемом песчано-галечниковыми отложениями. Хорошая дренируемость профиля, глубокое залегание вечной мерзлоты (глубже 130 см) обеспечивают более благоприятные условия для разложения органики и гумусообразования. Мощность гумусовых горизонтов (A+AB) достигает 20 см.

Удельная активность в почвенном покрове первого ландшафтно-геохимического профиля существенно варьирует (табл. 1). Особенно это касается пространственного и внутрипрофильного распределения концентрации $^{238}\text{U}(\text{Ra})$. Наиболее высокие значения его удельной активности (до 239,0 Бк/кг) отмечены в органогенных торфяных горизонтах мерзлотно-таежной глеевой почвы транзитно-аккумулятивного ландшафта. Следует отметить, что в элювиальных и транзитных местоположениях профильное распределение урана в представленных почвах (табл. 1) также имеет аккумулятивный характер. Накопление $^{238}\text{U}(\text{Ra})$ происходит не только на биогеохимическом, но и на глеевом геохимическом барьере (разрез №3). При этом из надмерзлотных горизонтов возможен его вынос с латеральным стоком. Положение почвы в геохимическом ландшафте, вероятно, оказывает существенное влияние на профильное распределение ^{232}Th . В почвах элювиальных ландшафтов распределение этого элемента происходит по элювиально-иллювиальному типу, а в почвах транзитных и транзитно-аккумулятивных ландшафтов мы видим накопление тория в органогенных горизонтах. Рассмотренные почвы отличаются довольно низкими концентрациями ^{40}K (табл. 1). Наблюдается его вынос из верхних горизонтов и некоторое накопление на сорбционном (разрезы №1, 4) геохимическом барьере. Наиболее вы-

сококонцентрируется в почвах транзитных и транзитно-аккумулятивных ландшафтов. В элювиальных ландшафтах наблюдается вынос ^{40}K из верхних горизонтов и некоторое накопление на сорбционном барьере. Наиболее вы-

сококонцентрируется в почвах транзитных и транзитно-аккумулятивных ландшафтов. В элювиальных ландшафтах наблюдается вынос ^{40}K из верхних горизонтов и некоторое накопление на сорбционном барьере. Наиболее вы-

сококонцентрируется в почвах транзитных и транзитно-аккумулятивных ландшафтов. В элювиальных ландшафтах наблюдается вынос ^{40}K из верхних горизонтов и некоторое накопление на сорбционном барьере. Наиболее вы-

сокая удельная активность калия (268,1 Бк/кг) отмечена в мерзлотном глеевом горизонте в почве транзитно-аккумулятивного ландшафта (разрез №3).

Таблица 1

Распределение радионуклидов в почвах первого профиля, Бк/кг

| Горизонт, глубина, см | ²³⁸ U(Ra) | ²³² Th | ⁴⁰ K | ¹³⁷ Cs | |
|--|----------------------|-------------------|-----------------|-------------------|------|
| Разрез №1. Левый берег р. Нижняя Тунгуска. Элювиальный ландшафт. Склон (∠ 1-2°) северо-восточной экспозиции. Высота 218 м над ур. м. Почва мерзлотно-таежная типичная. | | | | | |
| A | 0-2 | 33,9 | 10,7 | 7,3 | 86,0 |
| A ⁰ | 2-10 | 65,4 | 5,7 | 19,8 | 92,0 |
| B ⁰ | 10-20 | 14,1 | 8,9 | 106,0 | н.о. |
| B ¹ | 35-45 | 16,7 | 8,1 | 88,8 | н.о. |
| D ² | 65-75 | 16,0 | 4,7 | 70,0 | н.о. |
| Разрез №2. Левый берег р. Нижняя Тунгуска. Склон северо-восточной экспозиции (∠ 10-15°). Транзитный ландшафт. Высота ≈150 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная типичная. | | | | | |
| A | 0-10 | 23,0 | 15,7 | 4,1 | 53,0 |
| A ^τ | 10-25 | 14,4 | 10,2 | 157,4 | 7,0 |
| BC | 45-55 | 24,7 | 7,9 | 130,2 | н.о. |
| Разрез №3. Левый берег р. Нижняя Тунгуска. Нижняя часть склона северо-западной экспозиции (∠ 5-7°). Транзитно-аккумулятивный ландшафт. Высота 116 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная глеевая. | | | | | |
| T | 0-5 | 24,0 | 3,8 | 6,3 | 90,0 |
| T ¹ | 5-15 | 239,0 | 20,7 | 6,3 | 42,0 |
| T ² | 15-25 | 159,2 | 20,4 | 6,3 | 11,0 |
| A ³ | 25-35 | 48,8 | 5,5 | 56,1 | 5,0 |
| B ^{тп} | 36-46 | 9,7 | 4,4 | 160,1 | н.о. |
| B ^{1g} | 55-65 | 5,3 | 7,8 | 162,4 | н.о. |
| G ^{2g} | 65-75 | 35,0 | 4,5 | 268,1 | н.о. |
| Разрез №4. Правый берег р. Н. Тунгуска. Выровненная поверхность. Элювиальный ландшафт. Высота 231 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная типичная. | | | | | |
| A | 0-2 | 19,9 | 5,8 | 54,7 | 98,0 |
| A ⁰ | 2-10 | 21,7 | 7,1 | 86,1 | 10,0 |
| B | 10-25 | 19,5 | 13,0 | 111,4 | н.о. |
| B ¹ | 25-50 | 13,9 | 11,8 | 128,3 | н.о. |
| BC ² | 50-80 | 16,1 | 5,3 | 97,6 | н.о. |

н.о., здесь и далее — ниже пределов обнаружения

Аккумулятивный характер внутрипрофильного распределения ¹³⁷Cs связан с прочной сорбцией его органическим веществом. В минеральной части профиля удельная активность его ниже пределов обнаружения. Существенных различий в распределении концентраций цезия по элементам геохимического ландшафта не прослеживается.

Близкой удельной активностью ¹³⁷Cs характеризуются органогенные горизонты 2, 3 и 4 профилей. Закономерности внутрипрофильного распределения удельной активности радионуклидов во 2, 3 и 4 ландшафтно-геохимических профилях практически не меняются. Органогенные горизонты выполняют депонирующую роль в отношении урана и цезия [1]. Содержание ⁴⁰K увеличивается с глубиной. Максимальные значения его удельной активности обнаружены в оглееных и глеевых горизонтах.

Мерзлотно-таежные дерновые почвы отличаются от типичных, оглееных и глеевых более высокой удельной активностью калия (табл. 2). Четкой закономерности в его распределении по профилю здесь не выявля-

но. Скорее всего, это обусловлено неоднородностью почвообразующей породы (аллювий). Также самое можно сказать и в отношении урана и тория. Удельная активность ¹³⁷Cs в почвах пятого профиля в среднем несколько ниже и варьирует от 5,0 до 77,0 Бк/кг. Глубже 10-17 см его содержание ниже пределов обнаружения.

Таблица 2

Распределение радионуклидов в почвах пятого профиля, Бк/кг

| Горизонт, глубина, см | ²³⁸ U(Ra) | ²³² Th | ⁴⁰ K | ¹³⁷ Cs | |
|---|----------------------|-------------------|-----------------|-------------------|------|
| Разрез №17. Правый берег р. Н. Тунгуска. Пологий склон юго-юго-западной экспозиции (∠ 3-5°). Элювиальный ландшафт. Высота 212 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-7 | 17,2 | 7,4 | 149,6 | 36,0 |
| AB | 7-17 | 13,3 | 8,1 | 152,4 | 8,0 |
| B | 17-28 | 30,4 | 10,0 | 167,4 | н.о. |
| B ¹ | 33-43 | 8,1 | 11,4 | 189,0 | н.о. |
| B ² | 50-60 | 5,5 | 6,8 | 115,4 | н.о. |
| BC | 70-80 | 14,9 | 7,7 | 210,7 | н.о. |
| C | 95-105 | 31,0 | 13,4 | 217,0 | н.о. |
| D | 123-133 | 59,9 | 16,1 | 758,1 | н.о. |
| Разрез №18. Правый берег р. Н. Тунгуска. Склон юго-восточной экспозиции (∠ 1-2°). Транзитно-аккумулятивный ландшафт. Высота 130 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-5 | 32,0 | 4,2 | 72,0 | 77,0 |
| AB | 8-18 | 14,2 | 8,7 | 124,9 | н.о. |
| B | 25-35 | 13,8 | 10,8 | 140,0 | н.о. |
| B ¹ | 55-65 | 11,9 | 7,7 | 161,3 | н.о. |
| BC | 85-95 | 10,4 | 7,7 | 142,8 | н.о. |
| C | 110-120 | 20,2 | 2,5 | 112,4 | н.о. |
| Разрез №19. Правый берег р. Н. Тунгуска. Склон юго-восточной экспозиции (∠ 5-6°). Транзитно-аккумулятивный ландшафт. Высота 114 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-7 | 13,5 | 5,6 | 122,9 | 32,0 |
| AB | 7-16 | 17,7 | 7,0 | 151,9 | 5,0 |
| B | 20-30 | 17,6 | 6,5 | 146,1 | н.о. |
| B ¹ | 40-50 | 8,0 | 8,5 | 141,3 | н.о. |
| BC | 60-70 | 14,0 | 5,4 | 144,2 | н.о. |
| C | 90-100 | 10,0 | 6,9 | 164,4 | н.о. |
| D | 120-130 | 10,5 | 5,0 | 145,6 | н.о. |
| Разрез №20. Левый берег р. Н. Тунгуска. Склон (Р 5°) северо-северо-восточной экспозиции. Элювиально-транзитный ландшафт. Высота 209 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-10 | 31,8 | 14,4 | 223,0 | 54,0 |
| AB | 10-20 | 21,4 | 25,0 | 299,3 | н.о. |
| B | 25-35 | 18,8 | 24,7 | 339,0 | н.о. |
| BC | 45-55 | 20,5 | 10,0 | 143,4 | н.о. |
| C | 64-74 | 18,8 | 10,1 | 177,3 | н.о. |
| Разрез №21. Левый берег р. Н. Тунгуска. Склон северо-восточной экспозиции (∠ 2-3°). Транзитно-аккумулятивный ландшафт. Высота 132 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-10 | 43,7 | 12,6 | 154,1 | 35,0 |
| AB | 10-17 | 26,0 | 22,0 | 277,1 | н.о. |
| B | 20-30 | 34,7 | 22,5 | 308,0 | н.о. |
| D | 45-50 | 13,1 | 4,8 | 84,4 | н.о. |

продолжение таблицы 2

| | | | | | |
|---|---------|------|------|-------|------|
| Разрез № 22. Левый берег р. Н. Тунгуска. Выровненная поверхность террасы. Аккумулятивно-транзитный ландшафт. Высота 115 м над ур. м. Почва: мерзлотно-таежная дерновая. | | | | | |
| A | 0-8 | 15,9 | 6,4 | 171,7 | 41,0 |
| AB | 10-20 | 19,1 | 11,9 | 211,6 | н.о. |
| B | 25-35 | 12,9 | 13,5 | 238,5 | н.о. |
| B ¹ | 42-52 | 17,7 | 11,9 | 269,4 | н.о. |
| BC | 65-75 | 28,7 | 12,6 | 223,6 | н.о. |
| D | 100-110 | 4,0 | 5,8 | 156,8 | н.о. |

Плотность загрязнения мерзлотно-таежных почв, при данных уровнях удельной активности цезия может составлять порядка < 20-200 мКи/км². На основа-

Библиографический список

1. Баева, А.И. Содержание урана и тория в почвах и растениях горной части Ленкоранской области / А.И. Баева, А.Б. Ахундова / Изв. АН АзССР. — 1981. — сер. биол. наук, №1 — С. 56-59.
2. Губин, С.В. Почвообразование и подстилающая мерзлота / С.В. Губин, А.В. Лупачев // Почвоведение. — 2008. №6. — С. 655-667.
3. Конищев, В.Н. Влияние криогенеза на глинистые минералы / В.Н. Конищев, В.В. Рогов / Криосфера земли. — 2008. — Т. XII, №1. — С. 51-58.
4. Конищев, В.Н. Влияние криогенеза на сток растворенного вещества реками в криолитозоне / В.Н. Конищев, В.В. Рогов / Криосфера земли. — 2006. — Т. X, № 4. — С. 3-8.
5. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выделения зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия. Утверждены Министром охраны окружающей среды и природных ресурсов РФ 30.11.1992.
6. Куликов, А.И. Мерзлотно-таежные почвы. / А.И. Куликов, В.И. Дугаров, В.М. Корсунов. Улан-Удэ, 1997. — 312 с.
7. Почвоведение. Ч. 1. Почва и почвообразование. — М.: Высш. шк., 1988. — 400 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 574.52 (58.02)

Т.В. Кириллова, канд. биол. наук, н.с., Институт водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул

ПИГМЕНТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФИТОПЛАНКТОНА РЕКИ НИЖНЯЯ ТУНГУСКА

Исследованы пигментные характеристики фитопланктона реки Н. Тунгуска на участке проектируемого водохранилища Эвенкийской ГЭС. Проанализировано пространственное распределение содержания хлорофилла *a* как маркера биомассы фитопланктона. На основе количества и соотношения фотосинтетических пигментов в планктоне дана оценка современного экологического состояния реки от п. Тутончаны до устья в летнюю межень.

Ключевые слова: фотосинтетические пигменты, хлорофилл, фитопланктон, водные экосистемы.

Изучение пространственно-временной изменчивости пигментных характеристик фитопланктона и выявление функциональных связей между содержанием хлорофилла *a* (маркером уровня развития фитопланктона) и абиотическими факторами водной среды позволяет получить информацию о состоянии автотрофного звена водных экосистем. Подобный подход широко применяют при экологическом мониторинге водных объектов. С 1982 г. содержание хлорофилла *a* в планктоне входит в число основных показателей, характеризующих обилие и фотосинтетическую активность альгоценозов [1, 2]. Другие пигментные характеристики (содержание феопигментов, соотношение фотосинтетических пигментов) также обладают значительной информативностью [3-5] и используются в качестве критериев оценки качества воды и экологического состояния водоемов и водотоков [6, 7].

Пробы планктона для определения пигментных характеристик фитопланктона были отобраны 18-31 августа 2008 г. на шести створах и приустьевых участках притоков р. Н. Тунгуска, расположенных на расстоянии 15-418 км от устья и различающихся по глубине и скорости течения. Пробы концентрировали

в соответствии с критериев Минприроды [5] допустимым уровнем загрязнения почв ¹³⁷Cs можно считать до 1000 мКи/км². Уровень удельной активности естественных радионуклидов в большинстве случаев ниже среднемировых значений для почв [7].

Выводы:

1. Закрепление радионуклидов в мерзлотно-таежных почвах происходит на биогеохимическом (²³⁸U(Ra), ¹³⁷Cs, в меньшей степени ²³²Th) сорбционном (²³²Th и ⁴⁰K) и глеевом (²³⁸U(Ra)) геохимических барьерах.
2. Мерзлотно-таежные почвы бассейна реки Нижняя Тунгуска в ее нижнем течении характеризуются низким уровнем удельной активности ²³⁸U(Ra), ²³²Th, ⁴⁰K и ¹³⁷Cs и не могут служить источником повышенной радиоактивности для водных экосистем планируемого водохранилища.

фильтрацией воды из объема 0,7-1,5 дм³ через мембранные фильтры «Владипор» МФАС-ОС-3 с диаметром пор 0,8 мкм. Концентрации пигментов в ацетоновых экстрактах определяли стандартным спектрофотометрическим методом согласно ГОСТ 17.1.4.02-90 [8].

Содержание основного фотосинтетического пигмента — хлорофилла *a* в сестоне реки Н. Тунгуска в период наиболее активной вегетации фитопланктона во второй половине лета составило 0,3-2,4 мг/м³, что соответствует уровню олиготрофных водотоков по классификации М. Оуэнса [9]. Сумма желтых пигментов — каротиноидов варьировала в пределах 0,5-4,1, ее изменения хорошо согласовались с колебаниями концентрации хлорофилла *a*. Соотношение хлорофиллов *a*, *b* и *c* в общем фонде зеленых пигментов (табл. 1) находилось в свойственных пресноводному планктону пределах. Доля хлорофилла *a* составила 56,7% в среднем для изученного участка течения и 52,4% для притоков, относительный вклад хлорофиллов *b* и *c* — 21,0-23,7 и 22,4-25,3 %, соответственно. Отмечено повышенное содержание хлорофилла *c* в общей сумме фотосинтетических пигментов, свидетельствующее о значительном вкладе диатомовых в таксономический

состав альгоценозов, что характерно для реофильного фитопланктона, а также о присутствии водорослей из отделов Dynophyta и Xanthophyta.

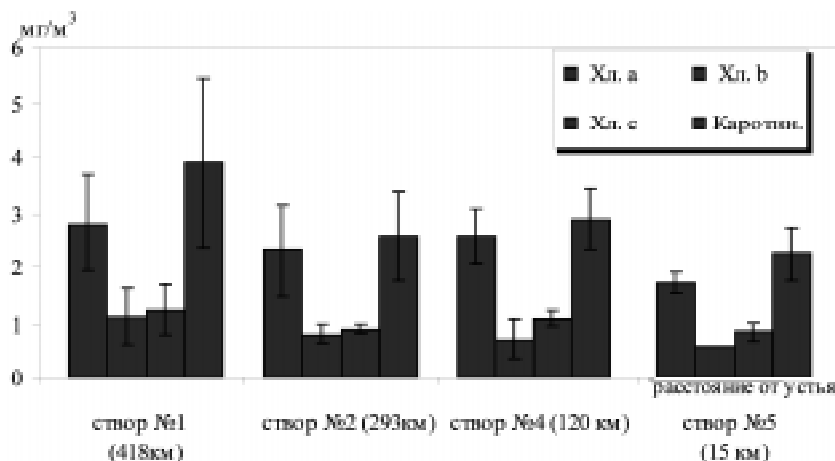
Таблица 1

Пигментные характеристики фитопланктона
р. Нижняя Тунгуска и ее притоков

| Пункты отбора проб | Хл., <i>a</i> мг/м ³ | Хл., <i>b</i> мг/м ³ | Хл., <i>c</i> мг/м ³ | Каротин, мSPU/м ³ | ПО E ₄₈₀ /E ₆₆₄ | Сф, % |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--|----------|
| Створ №1 (418 км выше устья) | | | | | | |
| левый берег | 3,81 | 1,49 | 1,62 | 5,24 | 1,52 | 76,5 |
| центральная часть русла | 2,17 | 0,56 | 0,74 | 2,18 | 1,12 | 41,7 |
| правый берег | 2,46 | 1,32 | 1,36 | 4,29 | 1,90 | 39,3 |
| Створ №2 (293 км выше устья) | | | | | | |
| левый берег | 3,26 | 0,98 | 0,97 | 3,50 | 1,19 | 34,6 |
| центральная часть русла | 1,68 | 0,79 | 0,88 | 2,07 | 1,35 | 47,2 |
| правый берег | 1,99 | 0,65 | 0,84 | 2,13 | 1,19 | 10,1 |
| Створ №3 (220 км выше устья) | | | | | | |
| правый берег | 1,69 | 1,16 | 0,12 | 1,79 | 1,15 | - |
| Створ №4 (120 км выше устья) | | | | | | |
| правый берег | 2,13 | 0,44 | 1,34 | 2,24 | 1,17 | 23,7 |
| центральная часть русла | 3,14 | 0,60 | 0,84 | 3,12 | 1,11 | 44,5 |
| левый берег | 2,43 | 1,12 | 1,11 | 3,28 | 1,48 | 28,0 |
| Створ №5 (60 км выше устья) | | | | | | |
| правый берег | 1,52 | | 1,00 | 1,87 | 1,40 | 63,6 |
| центральная часть русла | 1,77 | 0,57 | 0,65 | 2,05 | 1,29 | |
| левый берег | 1,89 | 0,59 | 0,91 | 2,81 | 1,65 | 57,8 |
| Створ №6 15 км выше устья | | | | | | |
| центральная часть русла | 2,08 | 0,98 | 0,92 | 2,89 | 1,52 | 51,4 |
| Среднее для изуч. участка | 2,29±0,18 | 0,87±0,09 | 0,95±0,1 | 2,82±0,27 | 1,36±0,06 | 44,9±5,1 |
| Св, % | 29,6 | 38,5 | 37,6 | 35,6 | 17,1 | 41 |

Величины относительных пигментных показателей — соотношения суммы каротиноидов и хлорофилла *a*, пигментного индекса (E₄₈₀/E₆₆₄), относительного количества феопигментов (см. табл. 1) отражают малоактивное физиологическое состояние клеток.

При изучении пространственной изменчивости пигментных характеристик фитопланктона по четырем створам выявлена тенденция к уменьшению вариабельности концентраций пигментов по мере продвижения по течению в направлении к устью (рис. 1). Прослеживалась тенденция к возрастанию относительного количества хлорофилла *a*, сопровождавшемуся снижением доли хлорофилла *c* в общей сумме хлорофиллов. Поскольку последний показатель является маркером присутствия диатомовых, динофитовых и золотистых водорослей, отмеченный факт может индицировать снижение роли представителей этих отделов в комплексах фитопланктона на уровне основных отделов.



Разброс значений концентрации пигментов в пределах створов постепенно сглаживался по направлению от наиболее удаленного пункта отбора проб к устью р. Н. Тунгуска. Различия между створами по показателям физиологического состояния клеток для также были незначительны, что, по-видимому, отражает гомогенность среды обитания планктонных альгоценозов. На всех створах минимальные и близкие к таковым величины коэффициентов вариации (4,0-17,0 %) получены для относительного количества хлорофилла *a* в сумме зеленых пигментов, соотношения каротиноиды/хлорофилл и пигментного индекса.

Более вариабельны абсолютные значения концентраций хлорофиллов и каротиноидов, коэффициенты вариации которых находились в диапазоне средних величин (10-50%). Максимальные значения (до 67%) получены для феофитинизированных производных хлорофилла. Прослеживалась достаточно четко выраженная тенденция к уменьшению коэффициентов вариации хлорофилла *a* как по абсолютным значениям, так и по соотношению с общей суммой основного и вспомогательных пигментов по направлению от створа №1 к створу №5 (табл. 2).

Анализ изменчивости пигментных характеристик в прибрежной и стрессовой зонах показал, что содержание хлорофилла *a* в клетках является наиболее стабильным показателем — коэффициенты вариации в прибрежье и на фарватере не превышали 13%. Наиболее изменчивы абсолютные и относительные значения концентрации хлорофилла *c* и доля кислых дериватов — феопигментов в сумме с нормально функционирующим хлорофиллом; коэффициенты вариации этих показателей превышали 50%. Содержание феопигментов в клетках характеризуется высокой вариабельностью, так как доля продуктов деградации хлорофилла значительно изменяется в зависимости от конкретных условий обитания микроводорослей и фазы роста популяций доминирующих видов.

Рис. 1. Распределение содержания растительных пигментов по течению реки Н. Тунгуска в августе 2008 г.

Таблица 2

Средние по створам ($x \pm m$, $n=3$) значения пигментных показателей фитопланктона р. Нижняя Тунгуска в августе 2008 г.

| Показатели/ Пункты отбора проб | Хл. <i>a</i> , мг/м ³ | Хл. <i>b</i> , мг/м ³ | Хл. <i>c</i> , мг/м ³ | Каротин., mSPU/м ³ | ПО E ₄₈₀ /E ₆₆₅ | Сф, % |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--|-----------|
| Створ №1 | | | | | | |
| $x \pm m$ | 2,81±0,87 | 1,12±0,50 | 1,24±0,45 | 3,90±1,56 | 1,51±0,39 | 52,5±20,8 |
| Cv, % | 31 | 44,1 | 36,3 | 40 | 25,8 | 39,7 |
| Створ №2 | | | | | | |
| $x \pm m$ | 2,31±0,84 | 0,81±0,17 | 0,90±0,07 | 2,57±0,81 | 1,24±0,09 | 30,6±18,9 |
| Cv | 36,3 | 20,7 | 7,5 | 31,5 | 7,4 | 61,7 |
| Створ №4 | | | | | | |
| $x \pm m$ | 2,57±0,52 | 0,72±0,36 | 1,09±0,14 | 2,88±0,56 | 1,26±0,20 | 32,1±11,0 |
| Cv | 20,1 | 49,6 | 22,7 | 19,4 | 15,7 | 34,2 |
| Створ №5 | | | | | | |
| $x \pm m$ | 1,73±0,18 | 0,58±0,01 | 0,85±0,18 | 2,24±0,50 | 1,45±0,19 | 62,2±3,9 |
| Cv | 10,7 | 2,5 | 21,4 | 22,3 | 13,0 | 6,3 |

Таблица 3

Пигментные характеристики фитопланктона притоков р. Нижняя Тунгуска

| Пункты отбора проб | Хл. <i>a</i> , мг/м ³ | Хл. <i>b</i> , мг/м ³ | Хл. <i>c</i> , мг/м ³ | Каротин., mSPU/м ³ | ПО E ₄₈₀ /E ₆₆₅ | Сф, % |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--|----------|
| р. Дэтгыктэ (левый приток, 418 км выше устья) | 0,29 | 0,24 | 0,22 | 0,51 | 1,88 | 39,3 |
| р. Водопадная (левый приток, 380 км от устья) | 2,41 | 0,88 | 0,91 | 2,73 | 1,25 | 30,6 |
| р. Водопадная (левый приток, 380 км от устья) | 1,89 | 0,45 | 0,45 | 2,02 | 1,19 | 44,0 |
| Ручей (правый приток, 119 км от устья) | 2,14 | 0,63 | 0,82 | 2,44 | 1,27 | 53,3 |
| Ручей (левый приток, 60 км от устья) | 0,57 | 0,24 | 0,29 | 0,80 | 1,54 | 44,0 |
| р. Хребтовая (левый приток, 50 км от устья) | 2,12 | 1,42 | 1,97 | 4,07 | 2,06 | 54,5 |
| Среднее ($x \pm m$) | 1,57±0,37 | 0,64±0,19 | 0,77±0,26 | 2,09±0,54 | 1,53±0,15 | 44,3±3,6 |
| (Cv, %) | 57,5 | 70,5 | 83,5 | 62,7 | 23,8 | 20,1 |

В целом для исследованного участка максимальные величины коэффициентов вариации всех анализируемых пигментных характеристик зарегистрированы у правого берега, что свидетельствует о большей гетерогенности условий обитания фитопланктона по сравнению с левобережной зоной и глубоководной центральной частью створов. Однако следует отметить отсутствие статистически достоверных отличий между прибрежным мелководьем и фарватером по концентрации хлорофиллов *a*, *b*, *c*, каротиноидов и относительным пигментным показателям, изменение которых было незначительным при низких коэффициентах вариации, что может являться следствием стабильности условий обитания планктонных альгоценозов, которая, в свою очередь, способствует стабилизации физиологического состояния клеток водорослей.

Средние величины концентраций основного и вспомогательных фотосинтетических пигментов в пробах, отобранных из притоков, были незначительно ниже, чем в основном русле, однако данное различие статистически недостоверно, коэффициенты вариации всех анализируемых показателей в 1,5-2 раза превышали таковые в русле реки Н. Тунгуска (табл. 3). Среднее содержание феопигментов в sestone основного русла (44,9±5,1%) и притоков (44,3±3,6%), было выше соответствующего показателя, приведенного В.В. Бульоном [10] для планктона внутренних водоемов в период летней вегетации. Содержание растительных пигментов в пробах из притоков, было незначительно ниже, чем на исследованном участке течения Нижней Тунгуски (рис. 2).

Таким образом, состояние планктонных альгоценозов изученного участка течения, отражающее экологическое состояние реки Н. Тунгуска, можно охарактеризовать как благополучное, качество воды соответствует I классу (природно чистые воды). Трофический статус, оцениваемый по средним и наиболее часто встречаемым величинам концентрации хлорофилла *a* в планктоне, не превышает уровня олиготрофных водотоков по шкале О.П. Оксийук и соавт. [11], а также по шкале, предложенной Н.М. Минеевой [12] на основе обобщения современных классификаций. Преобладание каротиноидов над хлорофиллом *a*, характерное для олиготрофных вод «каротиноидного» типа, косвенно свидетельствует об отрицательной направленности биотического баланса в экосистеме, то есть о преобладании деструкционных процессов над продукционными.

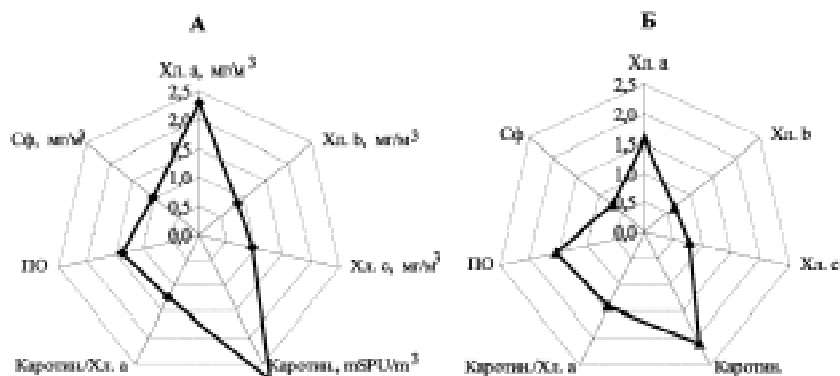


Рис. 2. Средние значения концентрации пигментов фитопланктона и относительных пигментных показателей в планктоне р. Нижняя Тунгуска (А) и ее притоков (Б) в августе 2008 г.

Библиографический список

1. Сиренко, Л.А. Методы оценки и прогноз состояния водных экосистем по данным натурных наблюдений / Л.А. Сиренко // Комплексные исследования экосистем бассейна реки Енисей. — Красноярск: Изд-во Красн. гос. ун-та, 1985. — С. 14-21.

2. Паутова В.И., Номоконова В.И. Закономерности динамики содержания хлорофилла «а» в Куйбышевском водохранилище // Тез. докл. VIII съезда гидробиол. об-ва РАН, (Калининград, 16-23 сентября 2001 г.): Т. I. — Калининград, 2001. — С. 199-200.
3. Юрьев, Д.Н. Пигментные характеристики криофитопланктона и подледного фитопланктона р. Амур / Д.Н. Юрьев // Биогеохимические и гидроэкологические исследования на Дальнем Востоке: Вып. 7. — Владивосток: Дальнаука, 1998. — С. 84-96.
4. Минеева, Н.М. Исследования первичной продукции планктона водохранилищ Верхней Волги: итоги и перспективы / Н.М. Минеева // Тез. докл. VIII съезда гидробиол. об-ва РАН, (Калининград, 16-23 сентября 2001 г.): Т. 1. — Калининград, 2001 г. — С. 191-192.
5. Минеева, Н.М. Растительные пигменты в воде волжских водохранилищ / Н.М. Минеева. — М.: Наука, 2004. — 156 с.
6. Сигарева, Л.Е. Пигментные критерии оценки экологического состояния водоемов / Л.Е. Сигарева // Биологические основы экологического нормирования. — М.: Наука, 1993. — С. 64-69.
7. Курейшевич, А.В. Многолетняя динамика содержания хлорофилла а и особенности развития фитопланктона в Днепродзержинском водохранилище / А.В. Курейшевич, Л.А. Сиренко, В.А. Медведь // Гидробиол. журн. — 1999. — Т. 35. — № 2. — С. 49-62.
8. ГОСТ 17.1.4.02-90. Государственный контроль качества воды. Методика спектрофотометрического определения хлорофилла а. — М.: Изд-во стандартов, 2003. — С. 587-600.
9. Оуэнс, М. Биогенные элементы, их источники и роль в речных системах // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидробиологическим показателям: Тр. Советско-Американского семинара, Валдай, СССР, 12-14 июля 1976 г. — Л.: Гидрометеоиздат, 1977. — С. 54-65
10. Бульон В.В. Первичная продукция планктона внутренних водоемов. Тр. Зоол. Ин-та, т. 98 / В.В. Бульон. — Л.: Наука, 1983. — 150 с.
11. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Оксий, В.Н. Жукинский, П.Н. Брагинский [и др.] / Гидробиол. журн. — 1993. — Т. 29, №4. — С. 62-77.
12. Минеева, Н.М. растительные пигменты как показатель состояния экосистемы водохранилищ // Современная экологическая ситуация в Рыбинском и Горьковском водохранилищах: состояние биологических сообществ и перспективы рыборазведения. — Ярославль, 2000. — С. 66-83.

Статья поступила в редакцию 03.09.08.

УДК 551.556.12

В.П. Галахов, канд. геогр. наук, с.н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул (Россия)

Н.И. Быков, канд. геогр. наук, зав. кафедрой экономической географии и картографии Алтайского госуниверситета, г. Барнаул (Россия)

С.Ю. Самойлова, аспирант Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул (Россия)

С.В. Циликина, инженер Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул (Россия)

Ч. Аюрзана, ст. преп. кафедры экологии и природопользования Ховдского госуниверситета (Монголия)

СОВРЕМЕННЫЕ ОСАДКИ ДНИЩА ЧУЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ (ЮГО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)

Для оценки увлажнения Чуйской котловины все имеющиеся наблюдения за осадками приведены к среднему многолетнему, в соответствии с существующими климатическими справочниками. Построена зависимость годовых осадков от абсолютной высоты для наветренных склонов (хребты Сайлюгем, Чихачева, Курайский). Для подветренных склонов построена зависимость годовых осадков от приближения к Южно-Чуйскому хребту. Приводится карта средних, многолетних осадков днища Чуйской котловины.

Ключевые слова: Алтай, Чуйская котловина, днище, увлажнение.

Средние, многолетние характеристики термического режима и увлажнения Чуйской котловины можно найти в «Справочнике по климату СССР» [4, 5]. Характеристики приведены для периода осреднения с 1891 по 1964 гг. (осадки) и с 1881 по 60 гг. (температуры). В «Справочнике» по осадкам для Чуйской котловины приводятся материалы по двум осадкомерным точкам: Кош-Агач и Кызыл-Мань (Бельгир) (табл. 1). Эти величины получены с учетом пересчета осадков от осадкомера с защитой Нифера к осадкомеру с защитой Третьякова и с учетом поправок на смачивание и выдувание.

Средние многолетние характеристики термического режима приводятся для одной станции — Кош-Агач. Наблюдения за осадками Гидрометеослужбой проводилось ещё в трёх точках: на метеорологических постах Тол-Тура (1959-65 гг.) [6], Чаган-Узун (1948-1965) [6] и ГМС Уландрык (с ХП.1961 г. по VI.1995 г.). На ГМС Уландрык также проводились наблюдения за температурой воздуха. Материалы этих наблюдений послужили для приводки метеорологических характеристик к длинному ряду и получения средних, многолетних ха-

рактеристик по коротким рядам (см., например, рис. 1, табл. 2).

В период с 1957 по 1959 гг. сотрудниками ГГИ наблюдения за осадками проводились у села Кокорю, при выходе рек Бар-Бургазы и Чаган-Бургазы из гор в котловину [3]. Эти непродолжительные материалы дают представление увлажнения юго-восточной части котловины.

Для приводки к средним, многолетним осадкам по посту Кокорю использовалась ГМС Кош-Агач (рис. 2).

Поскольку на постах Бар-Бургазы и Чаган-Бургазы наблюдения проводились лишь в июне-августе 1958 г. для оценки статистических связей использовались декадные и месячные суммы осадков поста Кокорю. Статистически подобное приведение вполне допустимо, так как коэффициент корреляции между ГМС Кош-Агач и постом Кокорю равен 0,99. Произведение двух событий (установление значимых корреляционных соотношений между Кош-Агачем и Кокорю и Кокорю — Чаган-Бургазы, либо Кокорю — Бар-Бургазы) будет иметь коэффициент корреляции более 0,7 (рис. 3-4).

Таблица 1
Среднемноголетние метеорологические характеристики
Чуйской котловины [4, 5]

| ГМС | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Год |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|------|-----|------|------|------|-----|------|-------|-------|------|
| Средние многолетние температуры, °С | | | | | | | | | | | | | |
| Кош-Агач | -32,1 | -28,8 | -16,4 | -2,5 | 5,5 | 11,7 | 13,8 | 12,0 | 5,6 | -4,2 | -17,3 | -27,4 | -6,7 |
| Средние многолетние осадки, мм | | | | | | | | | | | | | |
| Кош-Агач | 5 | 3 | 3 | 5 | 10 | 20 | 27 | 26 | 9 | 4 | 8 | 7 | 127 |
| Бельтир | 5 | 3 | 4 | 5 | 10 | 21 | 29 | 27 | 9 | 4 | 8 | 7 | 132 |

Таблица 2
Восстановленные среднемноголетние осадки и температуры Чуйской котловины по данным Гидрометеослужбы. Используются ГМС Кош-Агач и пост Кызыл-Маны (Бельтир)

| ГМС или пост | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Год |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-------|-------|------|
| Средние многолетние температуры, °С | | | | | | | | | | | | | |
| Уландрык | -22,6 | -20,5 | -12,8 | -4,2 | 3,5 | 9,2 | 11,1 | 9,4 | 3,6 | -5,2 | -13,4 | -19,6 | -5,1 |
| Средние многолетние осадки, мм | | | | | | | | | | | | | |
| Тол-Тура | 8 | 5 | 6 | 8 | 16 | 35 | 48 | 45 | 14 | 6 | 13 | 11 | 215 |
| Уландрык | 9 | 7 | 7 | 9 | 15 | 26 | 33 | 34 | 13 | 8 | 12 | 11 | 184 |

Примечание: характеристики по ГМС Уландрык приведены к средним многолетним по ГМС Кош-Агач. Коэффициент корреляции по температурам равен 0,98, по осадкам — 0,87

Таблица 3
Восстановленные среднемноголетние осадки Чуйской котловины по данным ГГИ. Используются ГМС Кош-Агач и пост Кокарю

| Пост | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Год |
|--------------------------------|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Средние многолетние осадки, мм | | | | | | | | | | | | | |
| Кокарю | 4 | 2 | 2 | 4 | 8 | 26 | 45 | 42 | 7 | 3 | 6 | 5 | 154 |
| Чаган-Бургазы | 8 | 7 | 7 | 8 | 12 | 30 | 48 | 45 | 11 | 7 | 10 | 9 | 202 |
| Бар-Бургазы | 6 | 4 | 4 | 6 | 10 | 28 | 46 | 43 | 9 | 5 | 8 | 7 | 176 |

Таблица 4
Среднемноголетние осадки и среднее за период наблюдений по ГМС Кош-Агач (1951-1965 гг.) и посту Чаган-Узун (1948-1965 гг.)

| ГМС или пост | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Год |
|--|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|-------|
| Средние многолетние осадки, мм | | | | | | | | | | | | | |
| Кош-Агач | 5 | 3 | 3 | 5 | 10 | 20 | 27 | 26 | 9 | 4 | 8 | 7 | 127 |
| Осадки, средние за период наблюдений, мм | | | | | | | | | | | | | |
| Кош-Агач | 4,7 | 2,4 | 2,9 | 3,7 | 8,1 | 24,1 | 27,2 | 23,2 | 9,2 | 1,7 | 5,4 | 6,6 | 119,2 |
| Чаган-Узун | 11,7 | 6,8 | 5,4 | 14,5 | 16,5 | 35,1 | 26,0 | 21,5 | 15,4 | 6,6 | 17,8 | 18,2 | 195,5 |

Обобщим материалы наблюдений Государственного гидрологического института (ГГИ) (табл. 3).

Кроме длиннорядных ГМС и постов Кош-Агач и Кызыл-Маны (Бельтир) на рассматриваемой территории есть ещё один осадкомерный пост с длинным рядом наблюдений: Чаган-Узун. Период наблюдений с октября 1948 г. До 1956 г. наблюдения проводились по дождемеру, с 1956 г. по осадкомеру с защитой Третьякова. Однако попытки увязать материалы по осад-

комерному посту Чаган-Узун с другим длиннорядным постом, имеющим средние, многолетние характеристики, оказались неудачны: коэффициенты корреляции менее 0,7. Поэтому, для оценки средних, многолетних характеристик, использовались просто средние за период наблюдений с 1948 по 1965 гг. (табл. 4).

Как видим, средние, многолетние осадки по ГМС Кош-Агач отличаются от просто среднего за период наблюдений не более чем на 10%. Поэтому среднее, на-

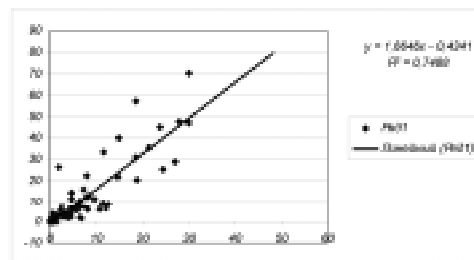


Рис. 1. Зависимость месячных сумм осадков по посту Тол-Тура (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кызыл-Маны (Бельтир) (мм, горизонтальная ось). Период совместных наблюдений с сентября 1959 по декабрь 1965 гг.

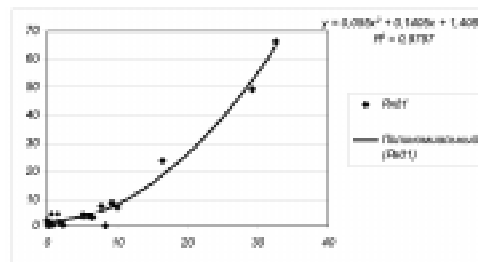


Рис. 2. Зависимость месячных сумм осадков по посту Кокарю (мм, вертикальная ось) от осадков на ГМС Кош-Агач (мм, горизонтальная ось). Период совместных наблюдений с сентября 1957 по май 1959 гг.

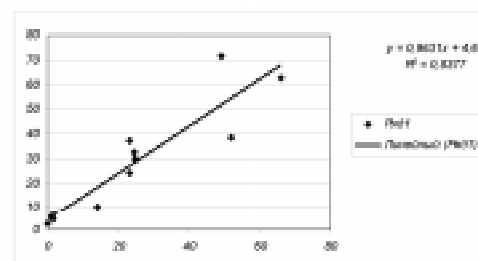


Рис. 3. Зависимость декадных и месячных сумм осадков по посту Чаган-Бургазы (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кокарю (мм, горизонтальная ось). Период совместных наблюдений июнь-август 1958 г.

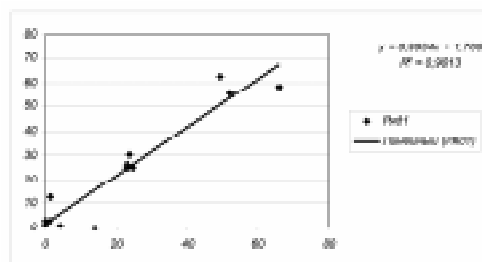


Рис. 4. Зависимость декадных и месячных сумм осадков по посту Бар-Бургазы (мм, вертикальная ось) от осадков на посту Кокарю (мм, горизонтальная ось). Период совместных наблюдений июнь-август 1958 г.

Таблица 5

Сумма осадков за холодный (X-IV), теплый (V-IX) периоды
и за год в Чуйской котловине

| ГМС или пост | Местоположение | Н, км | Сумма осадков | | Год |
|--------------------------------|--------------------------------------|-------|----------------------|--------------------|-----|
| | | | Холодный период X-IV | Теплый период V-IX | |
| Коп-Агач | Центр котловины | 1,76 | 35 | 92 | 127 |
| Кызыл-Мань (Бельтир) | З оконечность котловины | 2,00 | 36 | 96 | 132 |
| Тол-Тура | З склон котловины | 2,16 | 57 | 158 | 215 |
| Уландрык | ЮВ склон котловины | 1,95 | 63 | 121 | 184 |
| Кокарю | В оконечность котловины | 1,87 | 26 | 128 | 154 |
| Чаган-Бургазы | Ю оконечность котловины | 2,12 | 56 | 146 | 202 |
| Бар-Бургазы | ЮВ оконечность котловины | 2,02 | 40 | 136 | 176 |
| Чаган-Узун | СЗ оконечность котловины, долина Чуи | 1,72 | 81 | 115 | 196 |
| Уландрык (суммарный осадкомер) | С склон хребта Сайлюгем | 2,32 | - | - | 265 |

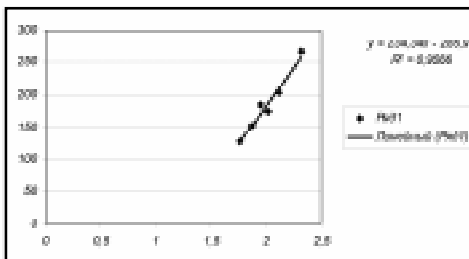


Рис. 5. Зависимость годовой суммы средних, многолетних осадков (мм, вертикальная ось) от абсолютной высоты (км, горизонтальная ось) для наветренных склонов Чуйской котловины (хребет Чихачева, хребт Сайлюгем)

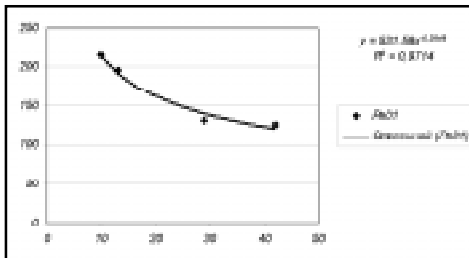
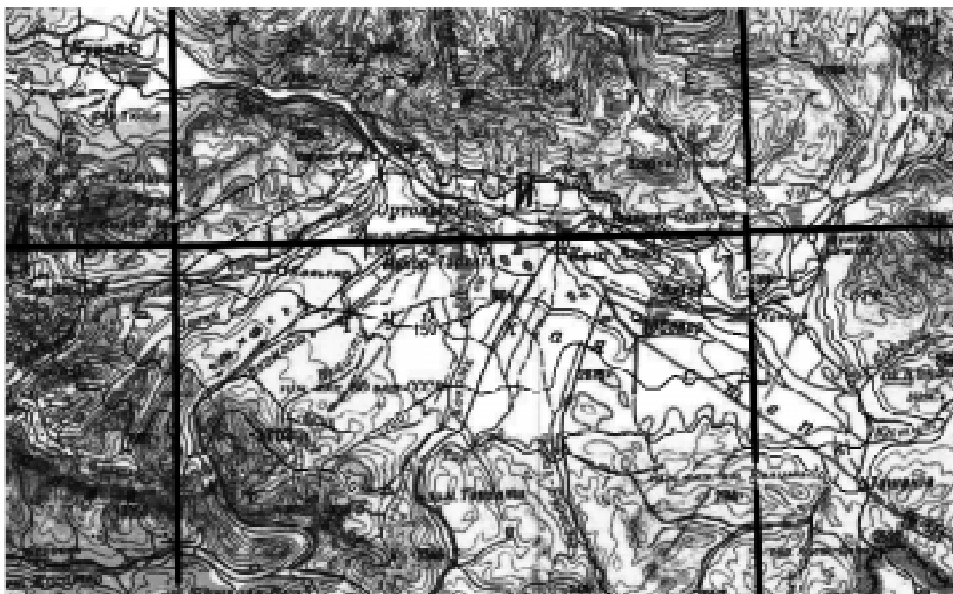


Рис. 6. Зависимость годовой суммы средних, многолетних осадков (мм, вертикальная ось) от приближения к орографическому барьеру (км, горизонтальная ось) для подветренных склонов Чуйской котловины (северо-восточный склон Южно-Чуйского хребта)



Изолинии осадков

блюденное по посту Чаган-Узун, примем близким к среднему многолетнему.

Кроме ежедневных наблюдений на метеорологических станциях и постах в бассейне реки Уландрык в период с апреля 1966 по июнь 1969 гг. на высоте 2,32 км проводились наблюдения по суммарному осадкомеру [1]. Анализ этих материалов показывает, что годовая сумма средних, многолетних осадков (без различных поправок) должна быть равна 204 мм. При переходе от дождемера с защитой Нифера к осадкомеру с защитой Третьякова Ц.А. Швер [7] рекомендует увеличивать показания дождемера для равнинной части Алтайского края на 30 %. Примем эту поправку для нашего суммарного осадкомера.

Обсуждение полученных результатов. Для того чтобы рассмотреть более подробно полученные результаты сведем полученные материалы в таблицу (табл. 5).

Полученные материалы достаточно подробно характеризуют увлажнение наветренных склонов днища Чуйской котловины (рис. 5).

Изменение осадков от абсолютной высоты «работает» лишь для наветренных склонов. Для подветренных, более удобна (значимый коэффициент корреляции) в использовании зависимость изменения осадков от приближения к орографическому барьеру (рис. 6). Естественно, что полученные зависимости действуют лишь в тех высотных интервалах, для которых они получены. Полученные материалы позволили построить карто-схему современных, средних, многолетних годовых осадков днища Чуйской котловины (рис. 7).

Рис. 7. Средние многолетние осадки Чуйской котловины

Анализ увлажнения днища Чуйской котловины позволяет отметить, что крупная древесная растительность (лиственничный лес) сохранилась в Чуйской котловине лишь на склонах северной экспозиции при средней многолетней величине современных годовых осадков более 220 мм. Однако, в недалеком прошлом лиственничный лес рос в районе Кош-Агача [8, с. 11, 12]: «Из дневника В.В. Радлова (13 июня 1860 года) «Сегодня отдохнули у Кош-Агача. Погода неприятная, а воздух сырой и холодный. Весь район вокруг купеческих складов заболочен и порос довольно густым лиственничным лесом. В нем разбросаны единичные дома купцов» (20-27 июня 1860 года) «...Вся степь окружена снежными горами, которые из-за ее огромности кажутся отсюда не более чем цепью холмов. Северная пограничная линия, Курайские Альпы, местами окрашена в темный цвет из-за покрывающих её лесов. А южная и восточная граница гор, известных как горный хребет Сайлукем, выделяется рядом снежных вершин. На восходе и на закате солнца длинная горная цепь сверкает, как золотой пояс, а вся степь залита тогда своеобразным розовым светом».

И далее [8, с. 13]: «Из дневника В.В. Радлова (июнь 1870 г.) «...Поздно вечером неподалеку от лавок мы

перебрались на лошадях через Чую, здесь спокойную и очень глубокую. Вокруг лавок, которые мало изменились за последние десять лет, — густой лиственничный лес»».

Как видим, согласно описаниям В.В. Радлова Кош-Агач располагался в «густом лиственничном лесу», а на Курайском хребте произрастали леса, которые окрашивали его «в темный цвет», чего в настоящий момент не наблюдается. Для постройки строений используется лиственница возрастом не менее 200 лет. Для формирования леса необходим подготовительный период длительностью не менее 75-100 лет. Таким образом, можно предположить, что, как минимум, в период с 1560 по 1660 гг. годовая сумма осадков в районе Кош-Агача должна была быть не менее 200 мм. Вполне возможно, что период повышенного увлажнения наблюдался и несколько ранее. Если наши предположения верны, можно отметить, что в начальный период похолодания стадии Актру (Фернау по альпийской хронологии) должен наблюдаться длительный (около ста лет) период большего (почти в два раза), чем современное, увлажнения. Подобный феномен отмечался нами и ранее на основе анализа водного баланса праКулундинского озера [2].

Библиографический список

1. Галахов, В.П. Материалы наблюдений над снежным покровом и осадками в горах (маршрутные снегомерные съемки и наблюдения по суммарным осадкомерам) за 1964-1973 гг. / В.П. Галахов, Я.Н. Данилкив. — Новосибирск: ЗапСибРНИГМИ, 1974. — 122 с.
2. Галахов, В.П. Водный баланс праКулундинского озера / В.П. Галахов, И.Н. Колупаева // Природные ресурсы Горного Алтая. — 2007. — Вып. 1(7). — С. 86-90.
3. Гидрологические исследования рек Чуйской степи Горно-Алтайской а.о. (технический отчет) / Экспедиция по изучению водных ресурсов целинных и залежных земель (ГГИ). — Л., 1960. — 62 с.
4. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, часть II. Температура воздуха и почвы. — Л.: Гидрометеиздат, 1965. — 394 с.
5. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, часть IV. Влажность воздуха, атмосферные осадки, снежный покров. — Л.: Гидрометеиздат, 1969. — 332 с.
6. Справочник по климату СССР. Выпуск 20, Часть II, Книга 1. Метеорологические данные за отдельные годы. Атмосферные осадки. — Новосибирск, 1977. — 473 с.
7. Швер, Ц.А. Атмосферные осадки на территории СССР / Ц.А. Швер. — Л.: Гидрометеиздат, 1976. — 302 с.
8. Яськов, М.И. Опустынивание Чуйской котловины (Горный Алтай) / М.И. Яськов — Бийск: НИЦ БИГПИ, 1999. — 195 с.

Статья поступила в редакцию 09.08.08.

УДК 574.78

О.Н. Жукова, аспирант Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул
Д.М. Безматерных, канд. биол. наук, доц., уч. секр. Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул

ЗООБЕНТОС ВОДОТОКОВ БАСЕЙНА ВЕРХОВЬЕВ ЧАРЫША И ЕГО РОЛЬ В ПИТАНИИ РЫБ

В статье представлены результаты исследования зообентоса 2005–2007 гг. средних и малых рек среднегорья Алтая. Описан состав и количество зообентоса, отмечено небольшое сходство таксономического состава. Впервые для данного района получены данные по питанию рыб, рассчитана степень выедания донных беспозвоночных. Приведены результаты биоиндикации экологического состояния водотоков по составу и структуре зообентоса.

Ключевые слова: зообентос, горные реки, питание рыб, биоиндикация.

Проблема сохранения биоразнообразия является одной из глобальных экологических проблем и приобретает все большее значение по мере исчезновения на Земле новых видов. Исследование биоразнообразия горных территорий, в том числе водных экосистем, находящихся пока вне значительной антропогенной нагрузки дает ценный сравнительный материал. На Алтае таких исследований было мало и большинство из них были посвящены изучению водных экосистем озер Катунских Альп и Телецкого озера. Гораздо меньше изучено биоразнообразие водных объектов Западного Алтая, где были обследованы лишь несколько водотоков [12].

Исследованные водотоки находятся на высоте 700–1200 м над у.м. и относятся к бассейну р. Чарыш, согласно классификации речных систем Сибири по их величине [1] исследованные водотоки относятся к средним и малым рекам. Целью нашей работы было изучение видового состава зообентоса водотоков верховьев Чарыша и его роль в питании рыб.

Материал и методы

Материалами исследования послужили гидробиологические и ихтиологические пробы, отбирали летом 2005–2007 гг. на территории Государственного природного заповедника «Тигирекский». Отобрана 191 проба зообентоса (из 15 водотоков), на питание и пищевые

взаимоотношения исследован 61 экземпляр рыб (из 6 водотоков), относящихся к 6 видам.

Зообентос собирали гидробиологическим сачком и вручную с камней (с расчетом их проекции на плоскость). Пробы промывали через капроновый газ с размером ячеек 350x350 мкм и фиксировали 70% этиловым спиртом. Обработку материала проводили по стандартным гидробиологическим методикам [3]. Фаунистическое сходство оценивали по индексу Сёренсена [2].

Обработку ихтиологического материала проводили по общепринятым методикам [7, 11]. Возраст определялся по чешуе, взятой из середины тела под передней частью спинного плавника [5]. Питание рыб исследовали по общепринятым методикам [4, 9]. Применяли индекс пищевого сходства по А.А. Шорыгину [12].

Для определения экологического состояния использовали индексы Вудивисса (биотический индекс р. Трент) и сапробности по Пантле — Букку [2].

Результаты

В составе бентофауны исследованных водотоков бассейна верховьев Чарыша выявлено 88 форм донных беспозвоночных, относящихся к 6 классам (табл. 1). По сравнению с данными Л.В. Яныгиной [13], которой было обнаружено 67 видов зообентоса из 5 водотоков, нами отмечено более высокое таксономическое разнообразие зообентоса, что связано с большим числом обследованных водотоков и более длительным периодом исследований. Наибольшее число форм приходится на насекомых — 76,3%. Далее по числу форм следуют двусторчатые моллюски (11,4), паукообразные (11,3%), ракообразные (1%). Среди насекомых лидирует Diptera (34%). На втором месте отряд Ephemeroptera (25%), далее идут Trichoptera (20%), Plecoptera (16%) и Coleoptera (5%). Наибольшая частота встречаемости отмечена для родов Gammarus, Hexatoma, Stenopsyche, Leuctra. Зообентос исследованных водотоков был представлен преимуще-

Таксономический список зообентоса водотоков бассейна верховьев р. Чарыш

| Таксон | Место сбора | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|---|---|---|---|---|---|------------------|---|----|----|----|----|----|----|
| | Бассейн р. Иня | | | | | | | Бассейн р. Белая | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| Класс Bivalvia | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Euglesa crassa (Stelfox)</i> | | | | | | | | | | | + | | | | + |
| <i>Euglesa sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | + | + |
| Класс Arachnida | | | | | | | | | | | | | | | |
| Отряд Acariformes | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Hygrobates nigromaculatus Lebert.</i> | | | | | | | | + | + | | | | + | | |
| <i>Lebertia porosa Thor.</i> | + | | | | + | | | | | + | | | | | |
| <i>L. sp.</i> | | | + | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Protzia eximia Protz.</i> | | + | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Sperchon grandulosus Koenike</i> | | | | | | | | | + | | | | | | |
| <i>Torrenticola sp.</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| Класс Crustacea | | | | | | | | | | | | | | | |
| Отряд Amphipoda | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Gammarus lacustris Sars.</i> | | | | | | | | + | | | + | | | | + |
| <i>G. pellucidus Gurjanova</i> | | + | + | + | + | + | | | + | + | + | + | + | + | + |
| Класс Insecta | | | | | | | | | | | | | | | |
| Отряд Plecoptera | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Amphinemura sp.</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Isogenus</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Leuctra sp.</i> | | | | | + | | | + | + | | | | + | | |
| <i>Megarcys ochracea Klapalek</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Pteronarcys reticulata Burmeister</i> | | | | | | | | | | | + | + | | | |
| <i>Suwallia sp.</i> | + | | | | | | | + | + | | | | + | | + |
| <i>Triznaka sp.</i> | + | | | | + | | | | | + | | | | | |
| Отряд Ephemeroptera | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Ameletus sp.</i> | + | | | | | | | + | + | | | | + | | + |
| <i>Baetis gr. vernus</i> | | + | | + | | | | | + | | | | | + | |
| <i>Cloeon sp.</i> | | | | | + | | | | | | | | | + | |
| <i>Ecdyonurus sp.</i> | | | + | | | | | | | | | + | | | |
| <i>Epeorus pellucidus (Brodsky)</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Epeorus sp.</i> | | | | | | | | + | | | | | | | |
| <i>Ephemerella lepnevae Tshernova</i> | | | | | + | | | | | | | | | + | |
| <i>E. aurivillii Bengtsson</i> | | | | | | + | | | | | + | | | | |
| <i>E. ignita (Poda)</i> | | | | | | | | | | | + | | | | + |
| <i>E. triacantha Tshernova</i> | | | | | | | | | | | | | | + | + |
| <i>Leptophlebia chocolata (Imanishi)</i> | | | | | | | | | + | + | | | + | | |
| <i>Rhitrhogena grandifolia (Tshernova)</i> | | | | | | | | | | | | | | + | + |
| Отряд Heteroptera | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Nepa cinerea L.</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| Отряд Trichoptera | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Apatania stigmatella (Zetterstedt)</i> | | | | | | | | + | | | | + | | | |
| <i>Arctopora trimaculata (Zetterstedt)</i> | | | | + | + | | | | | | | | | | |
| <i>Brachycentrus potanini Martynov</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>B. subnubilus Curtis</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Ceratopsyche nevae (Kolenati)</i> | | | | | | | | | | + | | | | + | |
| <i>Dicosmoecus palatus MacLachlan</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Ecclisomyia digitata Martynov</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Halesus sp.</i> | | | | | | | | + | + | + | + | | + | | + |
| <i>Hydatophylax sp.</i> | | | | | + | | | | | | | | | | |
| <i>Lepidostoma hirtum (Fabr.)</i> | | | | | | | | | | + | | | | + | |

ственно реофилами, характерными для горных и предгорных водотоков. Исследованные водотоки относятся к двум бассейнам: р. Иня (Большой Тигирек, Малый Тигирек, Воскресенка, Ханхара, Колмагоров ключ, Драгунский ручей) и р. Белая (Глухариха, Поломониha, Казачья Слесарка, Загорная Амелиха, Луговая, Малая и Большая Баталихи).

В водотоках бассейна р. Белой наблюдается небольшое видовое разнообразие — 29 форм. В большей степени в этих водотоках представлены хирономиды и ручейники, в меньшей — поденки, веснянки и жуки.

В водотоках бассейна р. Иня обнаружено 59 форм зообентонтов. В целом, в исследуемых объектах по числу форм преобладали двукрылые, реже встречались ручейники и поденки, редко — веснянки, паукообразные и жуки.

По таксономическому составу наиболее богат р. Малый Тигирек (54 вида), а наиболее бедны по видовому составу приток Поломониha, Колмагоров ключ, Драгунский ручей (9, 3, 4 соответственно).

Сравнение таксономического состава исследованных водотоков бассейна р. Белая показало, что наиболее сходны между собой зооценозы рек Глухариха и Казачья Слесарка, индекс Серенсена составил 55,6%. В целом, индекс по бассейну р. Белой колебался от 40,4 — до 55,6%. В водотоках бассейна р. Иня индекс Серенсена не превышал 17,2%.

По уровню развития зообентоса все исследованные реки бассейна р. Белой можно разделить на 2 группы: с низкой биомассой (реки Большая и Малая Баталихи, Поломониha) и высокой биомассой (реки Казачья Слесарка, Глухариха, Загорная Амелиха, Белая). Минимальное значение биомассы (0,7 г/м²) отмечено в р. Поломониha, где доминировали ручейники (50% биомассы и 30% численности), субдоминировали двукрылые (22% биомассы и 17% численности) и веснянки (20% биомассы и 13% численности). Максимальное значение биомассы зообентоса выявлено в р. Казачья Слесарка — 13,8 г/м² (при численности 1378 экз./м²), это единственный водоток, в котором доминировали поденки (69% биомассы).

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---|---|----|---|----|----|
| <i>Limnophilidae indet.</i> | | | + | | | | | | | | | | | | |
| <i>Mystrophora altaica Martynov</i> | | | | | | | | + | | | | + | | | |
| <i>Neophylax ussuriensis Martynov</i> | | | | | + | | | | | + | | | | | |
| <i>Rhyacophila impar Martynov</i> | | | | | | | | + | | | | | | | + |
| <i>Stenopsyche marmorata Navas</i> | | | | | | + | | | | | | + | | | + |
| <i>S. sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | + |
| Отряд Coleoptera | | | | | | | | | | | | + | | | + |
| <i>Enochrus quadripunctatus (Herbst)</i> | | | | | | | | | | | | + | | | |
| <i>Hygrotus (Coelambus) sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Oulimnius sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Отряд Diptera | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Antocha vitripennis (Meigen)</i> | | | | | | | | | | | | | | + | |
| <i>Asiorea sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Clitocerus sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Culex sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | + |
| <i>Culiseta (?) sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Dicranota bimaliculata (Schummel)</i> | | | | | | | | | | | | | | + | |
| <i>Dixella amphibia (De Geer)</i> | | | | | | | | | | | | | | | + |
| <i>Hexatoma bicolor (Meigen)</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Hexatoma sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Simulium gr. variegatum</i> | + | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>S. gr. decimatum</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>S. gr. stammeri</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Tipula (Arctotipula) sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Tipula (Beningotipula) sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Tipula rufina Meigen</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Сем. Chironomidae | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Cricotopus gr. tremulus</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>C. gr. sylvestris</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>C. sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Eukiefferiella gr. brehmi</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>E. gr. claripennis</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>E. gr. devonica</i> | + | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Orthocladius sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Parorthocladius sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Rheocricotopus effusus Walker</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Thienemaniella gr. clavicornis</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Cladotanytarsus gr. mancus</i> | + | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Micropsectra gr. contracta</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Microtendipes gr. pedellus</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Neozavrelia sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Pagastia orientalis (Tshernovskij)</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Paratanytarsus confusus Palmén</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Paratendipes gr. albimanus</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>P. gr. convictum</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Rheotanytarsus sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Tanytarsus gr. excavatus</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>T. gr. medius</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| <i>Thienemannimyia sp.</i> | | | | | | | | | | | | | | | |
| Общее число видов | 6 | 5 | 13 | 12 | 54 | 27 | 15 | 20 | 15 | 6 | 8 | 15 | 9 | 16 | 18 |

Примечания: 1 — Колмагоров ключ, 2 — Драгунский ручей, 3 — р. Ханхара, 4 — р. Воскресенка, 5 — р. Малый Тигирек, 6 — р. Большой Тигирек, 7 — р. Иня, 8 — р. Загорная Амелиха, 9 — р. Луговая, 10 — р. Малая Баталиха, 11 — р. Большая Баталиха, 12 — р. Белая, 13 — р. Поломониha, 14 — р. Казачья Слесарка, 15 — р. Глухариха.

Изучение зообентоса водотоков бассейна р. Иня показало, что минимальные значения численности (303 экз./м²) и биомассы (1,2 г/м²) были в р. Воскрсенка, в которой по биомассе доминировали двукрылые (79%). Максимальное развитие зообентоса отмечено в р. Малый Тигирек (численность 2908 экз./м², биомасса 14,5 г/м²), в которой доминировали по биомассе ручейники (56%) и субдоминировали двукрылые (27%).

В доминирующий комплекс видов (по биомассе) большинства исследованных водотоков входили личинки

ручейников (*Brachycentrus potanini*, *Discomoeus palatus*, *Stenopsyche sp.*, *Rhyacophila impar*). Преобладание ручейников в бентосных сообществах — характерная черта зооценозов многих горных и предгорных рек Горного Алтая [8].

Зообентос является одним из основных компонентов кормовой базы рыб, особенно горных водотоков. Обеспеченность пищей является существенным элементом, определяющим мощность популяций промысловых рыб и колебание их численности и улова.

Таблица 2

Размерно-возрастные и весовые показатели рыб водотоков бассейна верховьев р. Чарыш

| Вид | Количество экземпляров | Возраст, лет | Длина min-max, см | Средняя длина, см | Масса min-max, г | Средняя масса, г |
|-------------------|------------------------|--------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Таймень | 10 | 1 | 17 — 23 | 20,1 | 80 — 130 | 115 |
| Хариус сибирский | 25 | 2+ — 4+ | 18,8 — 30 | 23,7 | 80 — 260 | 180 |
| Гольян речной | 15 | 2+ | 5,2 — 8,4 | 6,5 | 1,4 — 4 | 3,2 |
| Речной окунь | 2 | 5 — 6 | 32 — 34 | 33 | 640 — 680 | 660 |
| Сибирский пескарь | 5 | 3+ | 9,2 — 11,3 | 10,7 | 16 — 26 | 23 |
| Сибирский елец | 5 | 4+ | 14,4 — 17,6 | 15,9 | 35 — 44 | 41 |

Таблица 3

Характеристика питания рыб водотоков бассейна верховьев Чарыша

| Вид рыб | Общий индекс наполнения | | | Суточный рацион, % | | | Упитанность, % | | |
|---------|-------------------------|-------|-------|--------------------|------|------|----------------|-------|------|
| | 0/000 | | | M ± m | σ | CV | M ± m | σ | CV |
| | M ± m | σ | CV | | | | | | |
| Таймень | 152,78 ± 6,02 | 19,05 | 12,5 | 1,12 ± 0,08 | 0,19 | 0,16 | 1,160 ± 0,027 | 0,087 | 7,5 |
| Хариус | 75,3 ± 5,3 | 26,3 | 34,9 | 2,02 ± 0,12 | 0,62 | 30,6 | 2,08 ± 0,05 | 0,27 | 12,9 |
| Гольян | 30,46 ± 3,87 | 15,01 | 49,2 | 1,8 ± 0,016 | 0,06 | 3,3 | 1,2 ± 0,1 | 0,55 | 45,8 |
| Пескарь | 16,6 ± 0,7 | 1,7 | 10,24 | 0,66 ± 0,03 | 0,07 | 10,6 | 1,9 ± 0,06 | 0,14 | 7,3 |
| Елец | 20,34 ± 0,7 | 1,6 | 7,8 | 0,53 ± 0,03 | 0,07 | 13,2 | 1,5 ± 0,05 | 0,11 | 7,3 |

Примечание: M±m — среднее с ошибкой, σ — стандартное отклонение, CV — среднеквадратический коэффициент вариации

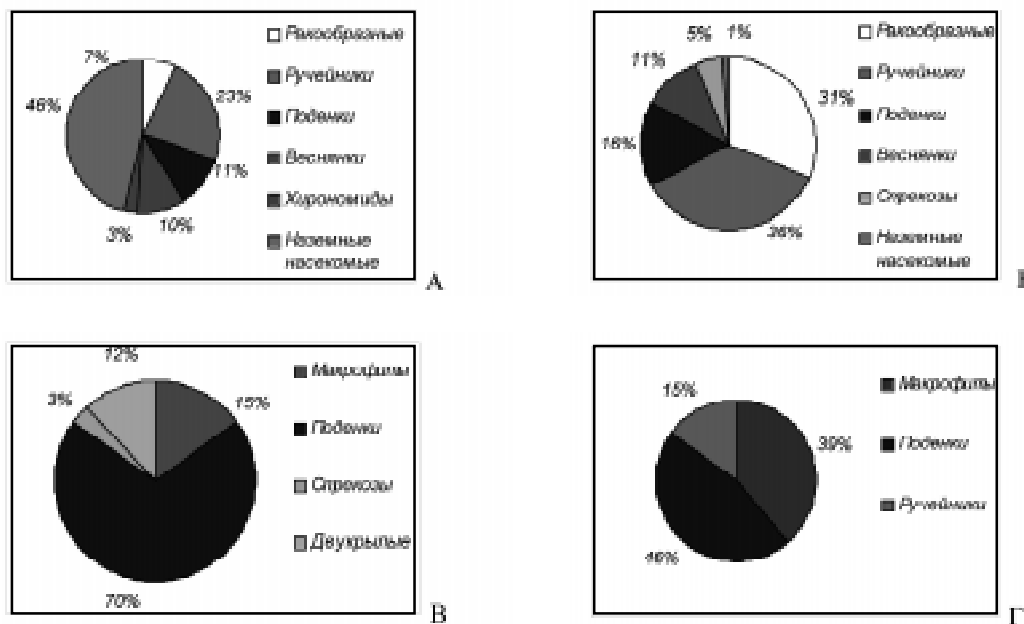


Рис. 1. Спектры питания рыб водотоков бассейна верховьев Чарыша, %:

А — спектр питания хариуса в реке Иня; Б — спектр питания хариуса в реке Малый Тигирек; В — спектр питания гольяна в реках Воскрсенка и Малый Тигирек; Г — спектр питания ельца в реке Белая

В водотоках бассейна верховьев Чарыша в пределах Тигирекского заповедника обитает 10 видов рыб: таймень, хариус сибирский, сибирский елец, речной голец, речной окунь, сибирский пескарь, обыкновенная щука, сибирский голец-усач, пестроногий подкаменщик, налим. Нами были исследованы шесть видов рыб: таймень, хариус сибирский, сибирский елец, речной голец, речной окунь, сибирский пескарь. Из шести водотоков: Малый Тигирек, Воскресенка, Иня, Загорная Омелиха, Казачья Слесарка, Белая. Всего был исследован 61 экземпляр рыб. Линейный и весовой рост исследованных экземпляров рыб представлен в табл. 2.

Выявленные виды рыб по характеру питания можно разделить на две группы: хищники и эврифаги. К типичным хищникам относятся таймень и окунь. Исследование питания тайменя велось по десяти экземплярам из рек: Белая, Казачья Слесарка и Большой Тигирек. Желудки тайменя были заполнены пестроногий подкаменщиком, сибирским ельцом, обыкновенным голянком. Питание окуня описано по двум экземплярам из р. Белая, в желудках обнаружены остатки голяна и пескаря. При низкой кормовой базе между данными видами возникает конкуренция из-за основного компонента питания — обыкновенного голяна. Индекс пищевого сходства между окунем и тайменем составляет 15,9–18,3%.

Вторая группа исследованных рыб относилась к эврифагам. В ней основная конкуренция в питании происходит между хариусом, голянком, пескарем и ельцом. Наиболее высокая пищевая конкуренция между рыбами приходится за следующие группы зообентоса: ручейники, поденки и бокоплавцы.

Данные по изучению питания хариуса (25 экз. из рек Иня, Малый Тигирек, Белая, Казачья Слесарка) показали различное содержание организмов в разных реках (рис. 1 А, Б).

Для изучения питания голяна исследовано 15 экземпляров из рек: Воскресенка, Белая. В желудках голяна чаще всего встречались поденки, реже нахо-

дились макрофиты, редко встречались стрекозы и двукрылые (рис. 1 В). Спектр питания пескаря (описание проводится по 5 экземплярам из р. Белая) составляли поденки, двукрылые и детрит. В желудках ельца (описано 5 экземпляров из р. Белая) обнаружены водоросли, поденки, личинки ручейников (рис. 1 Г). Характеристика питания рыб представлена в таблице 3.

Наибольший индекс наполнения кишечника выявлен у тайменя, максимальные значения упитанности и величины суточного рациона были у хариуса сибирского. Показатели индекса наполнения кишечника, суточного рациона, упитанности свидетельствуют о достаточной обеспеченности пищей, они находятся в пределах средних для этих видов показателей [6]. Наиболее сходны по составу спектры питания у хариуса сибирского, речного голяна, сибирского пескаря. Индекс пищевого сходства между голянком и пескарем составляет 20,3–26,7%, между голянком и хариусом — 9,3–12,6%, между пескарем и хариусом — 6,8–7,3%.

При низкой кормовой базе между данными видами возникает конкуренция из-за основных компонентов питания — поденок и двукрылых. Полученные данные позволили рассчитать степень выедания кормовой базы водотоков, которая в среднем составила 63,7%, что является типичным для горных и предгорных водотоков [4].

Среди 88 форм зообентоса, обнаруженных в водотоках, 16 являлись биоиндикаторами качества вод. Большинство индикаторных видов относились к отряду поденок. Кроме того, выявлены 5 видов рыб-индикаторов. Расчет индекса сапробности по Пантле — Букку показал олигосапробное и бета-мезосапробное состояние водотоков. Показатели биотического индекса Вудивисса (8–10 баллов), также свидетельствовали о хорошем качестве вод всех исследованных водотоков. Таким образом, водотоки бассейна верховьев Чарыша можно характеризовать как очень чистые и чистые.

Библиографический список

1. Корытный, Л.М. Бассейновая концепция в природопользовании / Л.М. Корытный. — Иркутск, 2001. — 163 с.
2. Макрушин, А.В. Биологический анализ качества вод / А.В. Макрушин. — Л.: АН СССР, 1974. — 60 с.
3. Методика изучения биогеоценозов внутренних водоемов. — М.: Наука, 1975. — 240 с.
4. Методическое пособие по изучению питания и пищевых отношений рыб в естественных условиях. — М.: Высшая школа, 1974. — 253 с.
5. Мина, М.В. Рост животных / М.В. Мина, Г.А. Клевезаль. — М., 1976. — 291 с.
6. Попов П.А. Рыбы Сибири: распространение, экология, вылов / П.А. Попов. — Новосибирск, 2007. — 526 с.
7. Правдин, И.Ф. Руководство по изучению рыб / И.Ф. Правдин. — М., 1966. — 376 с.
8. Руднева, Л.В. Зообентос горных водотоков бассейна Верхней Оби / Л.В. Руднева: Автореф. дисс...канд. биол. наук. — Красноярск, 1995. — 24 с.
9. Руководство по изучению питания рыб в естественных условиях. — М.: Высшая школа, 1961. — 262 с.
10. Теория функционирования речных экосистем. Зооценозы рек бассейна Верхней Оби: Метод. пособие / Сост. Л.В. Яныгина. — Барнаул: ИВЭП СО РАН, 2006. — 24 с.
11. Чугунова, Н.И. Руководство по изучению роста и возраста рыб / Н.И. Чугунова. — М., 1959. — 155 с.
12. Шорыгин, А.А. Питание и пищевые взаимоотношения рыб Каспийского моря / А.А. Шорыгин. — М., 1952. — 268 с.
13. Яныгина, Л.В. Пространственное распределение зообентоса в реках Тигирекского заповедника (бассейн Верхней Оби) / Л.В. Яныгина // Осенние зоологические Сессии 2005: Матер. конф. — Новосибирск, 2005. — С. 39–46.

Статья поступила в редакцию 23.11.08.

Раздел 2

ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ — доктор искусствоведения, профессор, Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 894.521.09

*Р.А. Кудрявцева, канд. филол. наук, докторант, доц. ЧувГУ
им. И.Н. Ульянова, г. Чебоксары (Чувашская Республика)*

ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ РАССКАЗ М. ШКЕТАНА В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ 1930-Х ГОДОВ (К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ В ЛИТЕРАТУРЕ СКАЗОВОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ)

В развитии русской и марийской литературы 1930-х годов важное значение имела сказовая форма повествования. Актуализация его в юмористических рассказах Шкетана связана как с характером эпохи, так и творческой индивидуальностью художника, и спецификой формирующейся национальной литературы.

Ключевые слова: литература 1930-х годов, марийский рассказ, Шкетан, сказовое повествование.

Считается общепризнанным то, что стилевые процессы в литературе, в целом, и отдельных ее видовых и жанровых образованиях во многом определяются («стимулируются») «эпохой — ее культурой, психологией, социумом» [1]. Так, по мнению Е.Г. Белоусовой, в русской литературе начала 1920-х годов преобладали «стилевые формы, обнаруживающие в качестве главной линии своего развития линию целенаправленного свертывания авторского голоса, максимального «растворения» его в «голосах эпохи»; а на рубеже 1920—1930-х годов начинается процесс «стилевого подъема», «стилевой интенсификации», понимаемой как «активнейшая выраженность авторского сознания» [1]. Первое явление объясняется ею характерным для общества «пафосом однообразия и стертости человеческой личности», а второе — «насаждаемой в советской России атмосферой несвободы», «временем неумолимо надвигающегося тоталитаризма, заключающим в себе крайнюю угрозу не только для индивидуального творческого сознания, но и для человеческой жизни как таковой» [1].

Со стилевыми явлениями, связанными с неактивной выраженностью авторского сознания, доминировавшими в литературе 1920-х годов, Е.Г. Белоусова связывает «повышенное внимание литературы этих лет к сказовой форме, нейтрализующей особое «интонационное звучание» писательской личности» [1]. При такой постановке вопроса последующее развитие русской литературы — в условиях формирующегося тоталитарного режима — должно было бы быть слабо ориентированным на сказовую тенденцию. Однако факты говорят о другом: в 30-е годы, в период целеустремленного наступления власти на свободу личности, творческую индивидуальность, в творчестве М. Зощенко, главного и гениального представителя этой тенденции, сказ

храняет свою актуальность, он не просто не угасает, а продолжает «расцветать». Это обстоятельство позволяет утверждать, что, очевидно, наряду с фактором времени, существуют также и другие факторы актуализации в литературе в целом и в творчестве отдельного писателя сказовой формы повествования. Усиленное внимание к сказу — явление более сложное, чем просто следствие («подтверждение») «устремленности отечественной прозы начала 1920-х гг. к существованию «всех и многих» [1]. Сказ тоже может быть средством выражения альтернативного художественного сознания, содержать признаки противостояния литературе, утверждающей примат общего, коллективного (массы) над личностным, индивидуальным началом, подтверждением чему, собственно, могут считаться и рассказы Зощенко 1930-х годов.

Помехой этому не стало и изменение сказовой формы Зощенко, которое, на первый взгляд, проходило в соответствии с общими тенденциями стилевого развития литературы эпохи. В 1930-е годы сказ Зощенко, как отмечает М. Чудакова, неожиданно «отрывается от своего естественного носителя» [2, с. 61], то есть человека из простонародья с нелитературной речью. Его рассказчик теперь уже литератор, он обретает профессию автора.

Несмотря на некоторое приближение рассказчика к автору (по утверждению М. Чудаковой, «автор выдает голос рассказчика за свой собственный» [2, с. 61]), рассказчик — это не автор, нет «легализации» авторского голоса. На первом месте — пародирование пролетарского писателя и массового читателя, потому речь рассказчика по-прежнему остается стилизованной под устную речь. Пример — исторические и сатирические новеллы из «Голубой книги», где пролетарский писатель рассказывает истории своему брату — пролетар-

скому читателю. Рассказчик — это содержательная и языковая маска, что подтверждается рассуждениями самого Зощенко: «Я только пародирую. Я временно замещаю пролетарского писателя» [цит. по 2, с. 66].

Подлинная сущность авторского «Я» и обсуждаемых проблем, как и в 20-е годы, — в глубине текста, в том числе и внутри сказа. «Как важно уважать человека, его личность, не унижать его!» — так, к примеру, можно обозначить авторскую позицию в рассказе «Огни большого города», вполне соотносимую с пафосом альтернативной литературы 30-х годов, которая утверждала важность человеческой индивидуальности. Авторское сознание прямо не выражено. Намек на него мы обнаруживаем в как бы вскользь воспроизведенной рассказчиком фразе случайного свидетеля происшедшего, ничего не значащей для самого рассказчика (эта просто одна из реакций окружающих, которые последовательно воспроизводит рассказчик): «*Я всегда отстаивал ту точку зрения, что уважение к личности, похвала и почитание приносят исключительные результаты. И многие характеры от этого раскрываются буквально как розы на рассвете*» [3, с. 301].

В сказе Зощенко лишь формальное, а не концептуальное сближение автора с голосом эпохи, которым говорит его рассказчик. Последний, являющийся игровой маской, равно как вообще интерес к сказу, который в силу заложенного в него игрового начала, усиливает привязанность художника к юмористическому повествованию, — все это вместе взятое есть проявление яркой писательской индивидуальности Зощенко. И в этом смысле он, художник, не зависим от времени. Безусловно, внешняя составляющая этой игры в определенные исторические моменты удивительным образом может совпасть с характером культурной ситуации и стилевыми процессами эпохи, даже попасть в число характерных официальных тенденций времени, хотя авторская позиция внутренне гораздо сложнее (20-е годы), либо потрясающим образом оказаться спасением художника от «опасной игры с властью», противостоящая творческой силе с тоталитарным режимом (30-е годы). В свете второго обстоятельства вполне уместно было бы вспомнить размышления калифорнийского ученого А. Жолковского, увидевшего в текстах Зощенко «букет» экзистенциальных «тем», среди которых страх и недоверие, «гарантия покоя», «боязнь гостей», «фобия руки» [см. 4], легко соотносимые, на наш взгляд, с характером сталинской эпохи.

В данном литературном контексте нам представляется интересным взглянуть на развитие марийской литературы первых послеоктябрьских десятилетий, главным жанром в которой был рассказ. Как уже было отмечено выше, русская литература в 1930-е годы сохраняет прежний устойчивый интерес к сказовой стилиевой тенденции (пример — произведения Зощенко). Марийская же литература этого десятилетия характеризовалась процессом активного ее формирования и утверждения. В условиях угрозы индивидуальному сознанию неавторское повествование было максимально удобным средством сохранения своей творческой личности, запрятанной в тексте, но всегда в нем присутствующей и не растворенной в общем «хоре» эпохи, коллективном разуме.

Заложённая в сказовой форме игра, а также юмор в творчестве талантливейшего марийского рассказчика М. Шкетана становятся неким средством борьбы с «предощущением нависшей над человеком опасности» [1]. Таким образом, эта проза, как и «несказовая» проза 1930-х годов, смогла «с максимальной энергией и силой выразить доминантное для экзистенциальной ситуации тех лет состояние чрезвычайной угрозы — угрозы насилия, нависшей над человеком» [1]. При этом

максимально важными становятся проблемы подтекста, взаимодействия автора и читателя (эксплицитного, внешне видимого — массового, народного — и имплицитного, настоящего, способного понять подтекст).

У Шкетана, умершего в 1937 году, в ситуации переживания клеветнических обвинений в печати и ожидания ареста (следствием их и стала смертельно опасная болезнь), игра и юмор стали средством, с помощью которого можно было бы заглушить чувство драматизма существования. В 1920 году Шкетана, искренне верившего в революцию и новую власть, жестоко избили кулаки. А в 1930-е годы писателя, продолжающего активно участвовать в строительстве новой жизни, но видевшего в ней и уязвимые, «нездоровые» моменты, которые были направлены против человека, сторонники этой новой власти начинают клеймить «как антисоветчика, противника советской культуры, вражеского писателя» [5, с. 64-65].

Основная часть юмористических рассказов сказовой формы написана Шкетаном именно в последние годы его жизни, в 1935-1936 годах, в период «сгущения туч» над писателем («серьезные» же рассказы, за исключением рассказа «Вечером накануне революции», писались им в 1933-1934 годах). Осознанное ожидание «дамоклова меча» активизировало его природную тягу к игре и юмору, и сказ с присущей ему ярко очерченной маской рассказчика буквально расцвел в творчестве Шкетана 1935-1936 годов.

В его рассказах представлены разные типы сказового повествования, причем преобладающим типом, как и у Зощенко, является повествование с героем-рассказчиком от первого лица, со сведением почти до нуля роли повествователя в традиционном понимании и соответственно с содержательной актуализацией аукториального паратекста («Трехслойные блины», «Поминки по борову», «Старуха Опой», «Радиовранье», «Борода председателя», «Лыжи», «Календарь», «Ошибка», «Шесть бочек меда», «Моя шапка» и др.). Менее распространенными были рассказы с традиционной сказовой ситуацией (аукториальной или личной повествователь + рассказчик). Это рассказы «Медведя пополам», «Заячья кость», «Парашют», «Баня не сторела», «Патай Сопром».

Характеризуя XX век, Ю. Борев назвал его уникальным явлением, а именно «эпохой встречных процессов в жизни» [6, с. 456]. Это эпоха, когда в литературном произведении, как, в целом, в жизни, культуре, с помощью игры, пафоса, формы повествования соединяются «стремление к глубоко индивидуальному сознанию и одновременно (встречный процесс) стремление к хунвейбиновскому единению» [6, с. 456]. В свете этих процессов сказ русского писателя М. Зощенко и марийского рассказчика М. Шкетана кажутся удивительно похожими в плане смыслового содержания и форм выражения авторского сознания. С помощью рассказчика, самим своим существованием (бытом) связанного с жизнью обычного человека (будь это человек из народа, «мелкий начальник», выдвинутый из того же народа, или же «пролетарский писатель», как у Зощенко 1930-х годов), писатели утверждали право человека быть индивидуальностью, личностью в «общем» мире. Отсюда понятно, почему простодушное и искреннее желание рассказчика Шкетана бороться за новую культуру, во что бы то ни стало найти место в новой жизни, в колхозе («Лыжи», «Борода председателя»), равно как и его темнота и отсталость (Патай Сопром), «Парашют», получают комическое решение. Но осмеяние «помешанного на нововведениях» или отстающего от времени героя-рассказчика и других разнохарактерных персонажей его произведений осуществляется по законам не сатиры, а юмора. Юмор («мягкая насмешка»)

отличается от сатиры тем, что у него особое «соотношение объекта и субъекта»: «Юмор преодолевает объективный комизм действительности (присущие ей противоречия и несообразности) тем, что принимает их как неизбежную и — более того — необходимую часть жизни, как источник не гнева, а радости и оптимизма. Юмор, в отличие от сатиры и инвективы, прежде всего не отрицающий, а утверждающий пафос, хотя, разумеется, он вполне может раскрывать и несостоятельность тех или иных явлений, выполняя тем самым отрицающую функцию. Но по отношению к бытию в его цельности юмор утверждает» [7, с. 69]. Осмеяние, но не отрицание (внутреннее неприятие, но внешнее согласие; личностная самореализация, но в то же время слияние с общими процессами мира), сродни экзистенциальному состоянию человека в условиях надвигающейся опасности, становится основой авторского сознания в произведениях 1930-х годов со сказовой формой повествования.

В этом свете кажется вполне закономерным обращение писателей именно к бытовому рассказу, «без прямых политических акцентов» [8, с. 123], что, собственно, было характерно для многих авторов русской «альтернативной» прозы 1920—1930-х годов (Б. Пильняк, Е. Замятин, А. Платонов и др.). Социальная составляющая авторской концепции, в которой актуализируется мысль писателей о ценности человеческой личности (у Шкетана еще и вековых народно-нравственных традиций) и достойной человека естественной комфортности существования, высвечивается через сложное взаимодействие голосов рассказчика и персонажей, внесубъектных форм выражения авторского сознания.

Герой-рассказчик Пашкаров в «Поминках борова» (1935), председатель ревизионной комиссии, выдумавший необычный способ добычи денег на повседневные расходы правления колхоза (забить бесполезного для колхозного хозяйства борова и продать его мясо в городе), в процессе реализации своей идеи в глазах надзорных служб государства становится спекулянтом. Через серию комических ситуаций, составляющих основу рассказа Пашкарова о «злключениях» в городе и поведении на собрании, высвечиваются образы наивного, самонадеянного и непутевого героя-рассказчика и такого же его сотоварища по авантюре. Их авантурный план не принес колхозу обещанной прибыли: вырученные от продажи мяса деньги ушли на штрафы и налоги (оставшееся мясо забрала милиция, объявив незаконных продавцов спекулянтами), часть денег пропили с горя, остальное ушло на похмелье и «на поминки по борову», устроенные после заседания правления колхоза. Герой не скрывается от наказания, переживает, со всеми квитанциями идет на собрание и отчитывается перед членами правления колхоза, хотя об этом его никто не просит и не обязан он это делать в силу занимаемого им положения.

Простодушный герой, кажущийся беспечным, легкомысленным и безалаберным, своим подробным рассказом о случившемся пытается оправдать себя. Именно в контексте оправдания звучит в начале произведения ключевое выражение рассказчика «закон-природа»: «В период строительства социализма все дела требуют больших расходов. Поэтому, говорю, государство ищет разные пути решения проблемы. И мы тоже в колхозной жизни ищем разные способы: иногда с пользой, а иногда не бывает абсолютно никаких результатов. А вот убытки, говорю, быстрее случаются. Этому не нужно удивляться, это, говорю, закон-природа...» [10, с. 421]. Постепенно в повествовательном поле рассказа это выражение начинает приобретать символический смысл: «закон-природа — это законы рынка, которым нельзя не подчиняться и отто-

го надо хитрить и выкручиваться, чтобы выжить; это постановления, развязывающие государству «руки» в многообразных и бесконечных поборках и штрафах, «зажимающих» человека: «Абсолютно голова кругом, товарищи! Ничего невозможно сделать, раз такой закон-природа...» [10, с. 429]. В конце произведения «закон-природа» — это почти прямое выражение бездушного отношения государства к «маленькому» человеку, его проблемам и надеждам. Символом нового государства, таким образом, становятся штрафы и безмолвно присвоенное чужое мясо. Неудивительно, что «окунувшийся в закон-природу» и бессильный перед государством герой-рассказчик свою речь на собрании заключает следующими словами: «Государство тоже, говорю, ошибается, а мы, говорю, не государство» [10, с. 430].

Таким образом, нагнетание мастерски выписанных комических ситуаций-сцен в последовательности, усиливающей в глазах читателей, казалось бы, исключительно нелепость поведения героев, призвано вызывать у читающего рассказ не только смех, но и сочувствие. За смешной маской рассказчика, активно участвующего в строительстве социализма, колхозной жизни, яркого противника «единоличников», предложившего правлению колхоза традиционный для крестьянского сознания и, казалось бы, актуальный для нового времени план выхода из безденежья, скрывается совершенно серьезный авторский голос в защиту человека, зажатого «в железных лапах слуг» новой власти. После комических по сути «поминок» борова, как замечает рассказчик, очевидно, его ждет суд, хотя он «абсолютно не виновен».

В повествовательной перспективе героя-рассказчика во многих юмористических текстах Шкетана присутствует мотив суда (самосуда — «Трехслойные блины», «Шесть бочек меда»; ожидания официального суда — «Поминки по борову», «Ошибка»; осуждения — «Баня не сгорела»), который выступает как итог их «несуразного» поведения, высвеченного в смешном ракурсе. Именно юмористический пафос отвлекал читателя от образа довлеющего над человеком суда — характерного символа эпохи. Так, и концовка рассказа «Поминки по борову», несомненно, связана с тревожной по интонационному рисунку перспективой автора, который тонко намекал на особенности своего времени.

Через бытовые ситуации, составляющие основу почти всех рассказов Шкетана, открываются реалии «эпохи общей перестройки жизни», характерная для того времени «формула человеческого общения» [8, с. 123]. С помощью умелого выстраивания комических ситуаций в строго определенной последовательности, сохраняющей эффект максимальной достоверности, обесмысливаются отдельные нововведения современности в общественной, нравственно-этической, духовной сферах, актуализируются истинные ценности, заложенные, к примеру, в народном опыте. Так, в рассказе «Баня не сгорела» (1935) автор, маскируясь под смешного, забавного и туповатого героя-рассказчика, развенчивает новое мировоззрение. Герой-рассказчик весь погружен в новую общественно-классовую мораль. Эту мораль Шкетан представляет через следующие поступки героя и особенно ярко — через мотивировки этих поступков: побежал на пожарище только потому, что он при должности («пожарный староста»); командует сбежавшимся народом, изображая большого начальника; говорит о том, что не стал бы тушить горевшую баню единоличника, если бы не находившееся поблизости колхозное гумно; в подконтрольных ему бочках не оказалось ни капли воды; обвиняет во вредительстве водителя, в оппортунизме — растерявшихся жителей, пы-

таясь возложить на них ответственность за собственную халатность; хвалится своей «смекалкой», благодаря чему спасли баню, но сожгли колхозное гумно, с которого по его приказу таскали к бане солому в целях освещения; жалеет о том, что спасенная им баня принадлежала единоличнику, — будь она общественной, получил бы награду. Авторская точка зрения — в концовке рассказа (сильной позиции текста), где становится ясным неприятие автором психологии «спасителя бани». Передано это через сюжет (собеседник рассказчика — личный повествователь — не смог превозмочь себя и дослушать рассказчика, дожидаясь решения суда), через оценочную портретную деталь («с рыжей бородой»): «Я не дождался того, что выказал суд. Очевидно, он долго обсуждал вопрос о том, сколько «наград» дать марийцу с рыжей бородой» [10, с. 418]. Кроме того, Шкетан сближает его с неприемлемой для себя моралью нового времени с помощью актуальной лексики эпохи, обильно используемой в речи героя- рассказчика (почти всегда в комическом контексте). Так, увлекательно и естественно играя ситуациями и словами (реализуя свои художественные пристрастия), писатель создает смешную и одновременно серьезную картину действительности 1930-х годов.

Тяготение авторов рассказов к сказовому повествованию, как отмечают исследователи русской литературы, во многом является следствием того, что «генезис рассказа, как и повести, восходит к устной прозе» [9, с. 124]. Такая связь кажется особенно значимой,

когда речь идет о молодой марийской прозе, зародившейся лишь в начале XX века и в 1920—1930-х годах представленной, главным образом, малыми жанрами. Распространенная в марийском рассказе сказовая форма, по сути своей ориентированная на устную речь, — это характерная примета формирующейся национальной литературы, еще не успевшей отдалиться от фольклорно-изустных форм. Образ рассказчика — это средоточие народного языка и народного сознания (некий коллективный разум, как в фольклорных текстах), но выделенное из народной среды способностью актуализировать некоторые стороны народной жизни и представлять их в смешном виде, зачастую прямо обращаясь к читателю: «Я, *друзья мои*, несколько не против физкультуры» [10, с. 481] (рассказ «Лыжи»). При этом для создания юмористического эффекта писатель мастерски использовал все приемы разговорного стиля, «макароническую речь» (русские слова и выражения в том виде, как они воспринимались и воспроизводились марийцами), о чем писали многие марийские литературоведы, видя именно в языке силу Шкетана-художника (И.С. Иванов, С.Я. Черных, Е.Н. Мустаев и др.).

Итак, актуализация сказового повествования в юмористических рассказах Шкетана 1930-х годов связана как с характером общественно-политической и социокультурной ситуации эпохи, так и индивидуальными творческими пристрастиями художника и спецификой формирующейся национальной литературы, еще сильно зависимой от устной прозы, из которой она вышла.

Библиографический список

1. Белоусова, Е. Г. Стилевая интенсификация в русской прозе рубежа 1920—1930-х гг. / Е. Г. Белоусова // Известия Уральского государственного университета. — 2007. — №49. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: (<http://proceedings.usu.ru/?base=rubrica&xsl=author.xslt&id=a0051>)
2. Чудакова, М.О. Поэтика Михаила Зощенко / М.О. Чудакова. — М.: Наука, 1979.
3. Зощенко, М. Избранное / сост. и вступ. ст. Ю.В. Томашевского / М. Зощенко. — М.: Сов. Россия, 1989.
4. Жолковский, А.К. Михаил Зощенко: поэтика недоверия / А.К. Жолковский. — М.: Языки культуры, 1999.
5. Васин, К. XX курымын трагедийже [Трагедия XX века] / К. Васин // Саман [Эпоха]. — 1989. — №2.
6. Борев, Ю. Особенности творческого процесса произведения / Ю. Борев // Теория литературы: в 4 т. — Т. 4. — М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001.
7. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: уч. пособие. — 5-е изд. / А.Б. Есин. — М.: Флинта, Наука, 2003.
8. Грознова, Н.А. Ранняя советская проза: 1917—1925 / Н.А. Грознова. — М.: Наука, 1976.
9. Давыдова, Т.Т. Теория литературы: уч. пособие / Т.Т. Давыдова, В.А. Пронин. — М.: Логос, 2003.
10. Шкетан, М. Чумырен лукомо ойпого: Кум том дене савыкталтеш. — Кумшо том [Собр. соч.: в 3 т. — Т. 3] / М. Шкетан. — Йошкар-Ола: Мар. кн. изд-во, 1991.

Статья поступила в редакцию 01.06.08.

УДК 801.3

Д.А. Кожанов, канд. филол. наук, докторант, доц. БГПУ, г. Барнаул

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ТЕРМИНА В КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматриваются проблемы становления и означивания структур сознания, отражающих результаты познания, накопленные в различных научных дисциплинах. В работе подробно освещаются когнитивные и коммуникативные аспекты функционирования языковых единиц, репрезентирующих понятия науки. Особое внимание уделяется проблеме значения данных единиц языка.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, научные понятия, термин, терминосистема.

Перспективы развития науки о языке на современном этапе неразрывно связаны с комплексным изучением языковых единиц и стоящих за ними когнитивных структур и механизмов, а следовательно, с неизбежным расширением предметной области лингвистики. Так, в современных лингвистических исследованиях рассмат-

риваются различные аспекты формирования концептов, их дальнейшего функционирования, взаимодействия структур сознания разных типов и многие другие проблемы, связанные с таким сложным и «неосознаваемым» феноменом, как человеческое сознание.

В настоящее время, характерными чертами которого являются непрерывно возрастающая роль науки в общественной жизни и влияние научного мышления

на все формы общественного сознания, все большую актуальность приобретают исследования, ориентированные на изучение когнитивных структур, формирующихся в результате научного познания и особенностей их языковой объективации. Среди вопросов, рассматриваемых в подобного рода исследованиях, особое место занимает проблема соотношения в ментальном мире человека структур, отражающих результаты научного познания, и структур, хранящих опыт повседневного взаимодействия с окружающим миром.

Данная проблема имеет долгую историю — фактически она существует столько, сколько существует сама наука. Так, еще на начальном этапе становления методологии научного исследования, в работах Р. Декарта была предложена классификация идей человеческого сознания, основанием для которой был источник их формирования. К первой группе относятся идеи, проникающие в душу человека извне, в результате чувственного восприятия, независимо от его воли. Внешнее происхождение таких идей отягощает их той или иной образностью, свидетельствующей об их неуточности, зависимости от воспринимающего индивида и минимальной истинности. Структуры сознания подобного рода противопоставляются идеям, источником которых служит разум, степень истинности которых значительно выше.

Работы Декарта определили характер дальнейших попыток философского осмысления статуса научных понятий в ментальном мире человека, итоги которых подводятся Э. Кассирером в его «Философии символических форм». Обобщая предположения своих предшественников о соотношении научного и бытового познания окружающей действительности, Кассирер формулирует ряд отличительных признаков, позволяющих выделить научное понятие из множества других единиц сознания, для обозначения которых Кассирер использует термин «языковое понятие».

Важнейшим отличительным признаком научного понятия Кассирер полагает **целенаправленность** формирования данной структуры сознания. Если для образования языкового понятия достаточно уловить то общее, что позволяет объединить объекты в классы и категории, наделив это общее «словесным ярлыком», то образование научных понятий должно следовать систематическому плану от простого к сложному. При этом процессы классификации и категоризации, имеющие в языке стихийный и случайный характер, в науке обретают направленность на четко сформулированную цель.

Из принципа целенаправленности следует принцип **системности** научных понятий: каждое выдвинутое научным мышлением новое понятие должно изначально соотноситься с этим мышлением в целом, т.е. со всем множеством *возможных* понятийных образований [1, с. 271]. Содержание научного понятия и само его существование зависят от его места в этом целом.

Очевидно, что системность является неотъемлемой характеристикой и языковых понятий, однако в языке одновременно проявляются две разнонаправленные тенденции. Тенденции к упорядочиванию языковых понятий противостоят бесконечное многообразие связей между языковыми знаками и стоящими за ними понятиями, которое проявляется в речи. Благодаря такому многообразию ни одно языковое понятие не мыслится как нечто фиксированное и окончательное, оно всякий раз заново утверждается речевым потоком. В этой способности языкового понятия заключается одновременно и истинная сила языка, которая делает возможным само существование языка, и его слабость с точки зрения научного мышления, сознательно отказывающегося от какой-либо игры значений и устанавли-

вающего однозначное соответствие между языковым знаком и стоящим за ним научным понятием.

Как следствие, научное понятие характеризуется, с одной стороны, **стабильностью**, которая отличает его от языкового понятия с его нечеткими границами, а с другой, **тождественностью** понятийного содержания и закрепленного за ним языкового знака.

На смену изменчивому и красочно многозначному слову, вербализующему концепт, приходит «чистый знак» с его определенностью и постоянством значения, при этом язык теряет свою подвижность, а «его внутренняя форма застывает в простой формуле» [1, с. 273]. Знаки, репрезентирующие научные понятия, уже не связаны с каким-либо интуитивным, побочным смыслом, они не располагают индивидуальным колоритом. **Простота** научных понятий, на фоне многоуровневых и многогранных концептов, признается многими исследователями как важнейший отличительный признак понятия, т.к. именно она обеспечивает **универсальность**, всеобщность понятия, в которой снимаются как индивидуальные, так и национальные различия.

Таким образом, развитие научной мысли неизбежно предполагает формирование языка науки, который характеризуется спецификой как плана содержания, так и плана выражения. Языковые единицы, объективирующие понятия науки, приобретают статус самостоятельного объекта исследования, а список лингвистических дисциплин пополняется таким направлением, как терминоведение.

Примечательно, что на этапе становления данной дисциплины проблема понятийного содержания терминов отступает на второй план. Так, изучая закономерности упорядочения терминов в терминосистеме, терминоведение интересовалось в первую очередь критериями, позволяющими отличить термины от остальных номинативных единиц языка, как например, отсутствие синонимов, независимость от контекста, эмоциональная нейтральность и т.п. Иными словами, терминоведение стремилось дать ответ на вопрос, какой языковой знак способен объективировать научное понятие, тогда как само понятие рассматривалось как нечто уже готовое, уже созданное и ожидающее своей языковой объективации.

Языковая объективация понятия традиционно интерпретировалась как процесс формирования в плане содержания единицы естественного языка особой сущности, терминологического значения, которое представляет собой, если воспользоваться популярной в настоящее время формулировкой, «схваченное/связанное» знаком научное понятие. Семантике языкового знака при этом отводится роль «питательного субстрата» [2, с. 89], или фундамента, на котором и строится терминологическое значение, как совокупность терминологических признаков.

В результате происходит становление особой языковой единицы (термина), в плане содержания которой сосуществуют как естественно языковой субстрат (т.е. то, что термин берет и сохраняет от единицы естественного языка), так и собственно терминологическое значение [3, с. 21]. Очевидно, что традиция разграничения нетерминологического (обиходного) и терминологического (специального) значения имеет глубокие корни и восходит к концепции А.А. Потебни, рассматривавшего значение языкового знака как сложный феномен, в структуре которого выделяется ближайшее и дальнейшее значения. Учение А.А. Потебни, указавшего на необходимость противопоставления двух типов значения, оказало огромное влияние как на развитие лингвистической мысли в целом, так и на собственно терминологические исследования, определив их характер на многие десятилетия.

Признавая определенное влияние нетерминологического значения (значений) на дальнейшее функционирование термина и развития терминологического значения, традиционное терминоведение все же рассматривает термин именно как носитель терминологического значения. Так, широко распространено мнение, что наиболее целостная и объемная картина при изучении термина получается именно тогда, когда исследователь констатирует существование «пределных, полярных ипостасей языкового знака» какими являются терминологическое значение и общеязыковое значение [4, с. 10]. Только четко разграничив терминологическое и нетерминологическое значение — можно говорить об отсутствии многозначности, отсутствии синонимов и многих других критериях, разработанных в отечественном и зарубежном терминоведении.

Существующее положение дел меняется со становлением в терминоведении нового, функционального направления, при котором акцент делается не на системных характеристиках термина, а на особенностях его функционирования. В работах представителей данного направления термин предстает как «функция обычного языкового знака, соотносящая любое слово с особой сферой его употребления, с особой картиной мира (научной, технической, профессиональной и др.) или ее фрагментом [5, с. 77]. Очевидно, что подобное понимание природы терминов предполагает изучение данных языковых единиц в неразрывной связи со стоящими за ними структурами сознания. При этом значение термина рассматривается как двухуровневая структура, на внешнем уровне которой располагается то, что традиционно относят к семантике языковой единицы, тогда как на глубинном уровне располагается концептуальная структура, представляющая собой «скелет» семантики языковой сущности [6, с. 64].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод об определенных изменениях исследовательских приоритетов в терминоведении. Так, наряду с традиционным вопросом относительно того, какие языковые знаки «достойны» объективировать понятия науки, поднимается и вопрос о том, какие именно концепты (по структуре, содержательному наполнению, степени абстрактности) наилучшим образом способствуют фиксации, хранению и передаче научного знания, а следовательно, могут претендовать на статус научных понятий [7, с. 95-96].

Свидетельством актуальности данной проблемы является появление целого ряда работ [8,9,10], посвященных соотношению понятия и концепта в ментальном мире человека. Стремясь разграничить концепт и понятие, современные исследователи в целом продолжают линию, намеченную еще в работах Кассирера. Так, В.З. Демьянков отмечает, что концептом является реконструируемая структура сознания, тогда как понятие, это то, что люди конструируют сознательно и целенаправленно, чтобы иметь общий язык при обсуждении проблем [8, с. 45]. Иными словами, понятие это результат целенаправленной обработки человеческим сознанием содержания концепта.

Очевидно, что подобная обработка возможна на различных уровнях познания: как на обыденном, так и на научном. Как следствие, можно говорить о двойственном статусе термина «понятие» в современных лингвистических исследованиях: за ним стоят две структуры сознания, отличающиеся по своей структуре, содержанию и принадлежащие разным концептуальным образованиям. С одной стороны, понятие интерпретируется как некий универсальный заместитель концепта, во всей его многогранности и универсальности, для некоторого языкового коллектива. Это структура сознания содержит лишь наиболее общие, существенные признаки предмета или явления, представляя собой

своеобразный «интерфейс» между сознанием и языком, концептом и языковым знаком (именем концепта) [11, с. 142]. С другой стороны, термин «понятие» может использоваться для обозначения сложной структуры сознания, аккумулирующей выраженное в конкретной языковой форме профессионально-научное знание о некотором фрагменте действительности, накопленное в определенной научной области.

Если на уровне обыденного познания процесс формирования понятий представляет собой абстрагирование от второстепенных признаков понятия [12, с. 36], т.е. отбрасывание большей части содержания концепта, то на уровне научного познания речь идет о трансформациях иного рода. Любая наука, возникая из практических потребностей человека, опирается на приобретенные в повседневном опыте знания, как следствие, процесс формирования большинства понятий науки может быть представлен как интеграция концептов (донаучных представлений, лежащих в основе научного познания) в научную картину мира, где эти единицы сознания начинают жить собственной жизнью: их содержание расширяется и уточняется, а связи и отношения между ними переосмысливаются в свете различных научных теорий.

При этом многие компоненты концепта, содержащие смыслы, являющиеся результатами обыденного познания, входят и в структуру понятия, т.е. являются общими как для концепта, так и для понятия. С другой стороны, в процессе становления понятия отбрасываются те составляющие концепта, которые не являются релевантными для определенной науки или входят в противоречие с научными знаниями. Так, например, оценка полезности объекта в одном случае может быть перенесена с обыденного на научное представление об этом объекте, а в другом может измениться на противоположную. Параллельно происходит существенное расширение концептуальной структуры, т.к. научное познание обуславливает возникновение и заполнение новых слотов в структуре научного понятия, которая зачастую является более сложной, чем структура соответствующего концепта.

Формирующееся в результате научное понятие, с одной стороны, является самостоятельной единицей сознания, фиксирующей результаты научного познания, а с другой, неразрывно связано с лежащим в основе его концептом (единицей практической картины мира), который в большинстве случаев объективируется той же самой языковой единицей. Свидетельством такой связи является наличие в ментальном мире человека общей зоны, где пересекаются понятие и концепт, которая обеспечивает обмен информацией между научной и практической картинами мира, представляющий собой сложный и многоступенчатый процесс, многие аспекты которого еще не получили достаточно освещения в специальной литературе.

С одной стороны, научные открытия способны в корне изменить наши представления о мире, систему ценностей, норм и стереотипов. Так, уже упоминавшаяся оценка полезности объекта может в процессе научного познания измениться на противоположную. Очевидно, что при этом происходит модификация содержательного наполнения как понятия, так и стоящего за ним концепта или концептов: научная картина мира «подтягивает здравый смысл» практической картины мира до своего уровня [13, с. 43-44]. Структура практической картины мира усложняется, прогресс в различных отраслях науки приводит к формированию целых областей знания в практической картине мира, что позволяет говорить о переходе от наивной, «натуральной» модели мира к более «изощренной» («sophisticated»), в которой все более заметную роль начинают играть знания, заимствованные из научной картины мира [14,

с. 11]. При этом, интегрируясь в практическую картину мира, научные знания неизбежно проходят целый ряд социокультурных «фильтров» [15, с. 50], оцениваясь с точки зрения полезности, интереса и т.п., в результате чего часть знаний искажается, мифологизируется, обрастает предрассудками обыденного сознания.

Практическая картина мира, таким образом, не только сохраняет определенную независимость, автономность от научной картины мира, но и сама оказывает на нее заметное влияние. Так, всякий ученый, являясь представителем определенной эпохи, разделяет в той или иной мере многие ее предрассудки. Его познавательный интерес тесно переплетен с массой других интересов и побуждений, уживаясь в сознании со здравым смыслом практической картины мира, с повседневным опытом, который является источником «исходных интуиций» научного познания [16, с. 43]. Это влияние прослеживается как в картинах мира естественных наук, где заметную роль играют аналогии и ассоциации, характерные для обыденного сознания, так и в картинах мирах, создаваемых общественными и гуманитарными науками, где сама природа научного знания определяется непосредственно социокультурными факторами, общественными институтами, навязывающими свои способы членения и классификации явлений окружающей действительности.

И, наконец, еще одним свидетельством активного обмена информацией между практической и научной картинами мира является тот факт, что именно практическая картина мира обеспечивает взаимодействие различных частнонаучных картин мира в ментальном мире человека. Стремительный рост числа частнонаучных картин мира приводит к тому, что во многих случаях теряется взаимопонимание между их носителями, пользующихся различными терминологическими системами. Являясь более или менее узким специалистом в одной области науки, ученый все же вынужден обращаться к идеям и методам иных областей научного знания. При этом достаточно часто он получает их уже в «готовом виде», в каком они функционируют в обыденном сознании — другой сферы, где бы происходил обмен информацией между различными научными картинами мира, при существующем на настоящем этапе разделении труда в науке не существует.

Таким образом, один и тот же языковой знак используется для объективации концепта и понятия, единиц сознания, принадлежащих различным концептуальным образованиям (практической и, соответственно, научной картине мира), взаимосвязь и взаимовлияние которых неоднократно оказывались в центре внимания представителей самых разных научных дисциплин. В настоящее время данный вопрос обсуждается в контексте глобальной проблемы единства человеческого знания о мире, которая получила новое осмысление в когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания.

Признание существования в ментальном мире человека двух единиц сознания, взаимодействие которых является одним из факторов, обеспечивающих единство человеческого знания, послужило причиной методологического поворота в лингвистических исследованиях, ориентированных на рассмотрение особенностей организации и функционирования терминосистем. Если в традиционном терминоведении термин рассматривается как самостоятельная языковая единица, в содержательной структуре которой выделяется особый компонент, или терминологическое значение, то в когнитивно-дискурсивных исследованиях значение терми-

на раскрывается через соотнесение языкового знака со стоящими за ним структурами сознания. В процессе коммуникации, в какой бы сфере она не происходила, говорящий манипулирует концептуальными признаками, как общими для понятия и концепта, так и принадлежащими лишь одной из этих структур сознания, при этом порождая каждый раз новые значения. В пользу данной интерпретации говорит тот факт, что в ряде случаев достаточно трудно провести границу между терминологическим и нетерминологическим употреблением языковой единицы, т.е. указать, какая именно структура сознания актуализируется в конкретном контексте.

Когнитивный подход к определению сущности термина позволяет по-новому взглянуть на различные аспекты функционирования языковых единиц в качестве терминов, представив процессы терминологизации, детерминологизации и ретерминологизации (под которой понимается перенос термина из одной дисциплины в другую с полным или частичным переосмыслением) как определенные трансформации структуры стоящих за термином единиц сознания. При этом одни концептуальные признаки выходят на первый план, другие переходят в разряд второстепенных, тогда как прочие не актуализируются вообще, но, тем не менее, присутствуют в когнитивной структуре, объективируемой языковым знаком, «ожидая» своей возможной актуализации.

Помимо этого, значительно расширяется корпус текстов, к которым обращаются исследователи, занимающиеся проблемами функционирования единиц языка науки, или языка для специальных целей. Так, традиционная лингвистика ограничивалась рассмотрением так называемых терминопорождающих и терминоиспользующих текстов, относящихся к научному стилю (диссертации, монографии, научные статьи и т.п.), которые противопоставлялись терминофиксирующим текстам (тезаурусы, терминологические словари, терминологические стандарты и т.п.). Прочие тексты объявлялись вторичными сферами функционирования терминов, где они используются наряду с нетерминологической лексикой как вкрапления, или «инкрустации» [17, с. 82].

Данная точка зрения характерна для системно-структурного терминоведения, взявшего на вооружение известный тезис о независимости термина от контекста и, как следствие, сконцентрировавшегося на двух планах изучения терминов. С одной стороны, термин рассматривается как единица логоса (т.е. в связи с его номинативными интенциями), а с другой, как единица лексиса (с точки зрения его места в лексической системе того или иного языка) [18, с. 103].

В свою очередь, в исследованиях когнитивно-дискурсивного направления, где содержание термина раскрывается через соотнесение языкового знака с находящимися в постоянном взаимодействии структурами сознания, объектом анализа может быть в принципе любой текст, независимо от его принадлежности какому-либо определенному стилю или жанру. Таким образом, можно говорить о новом подходе к описанию сущности термина, когда термин рассматривается не только как единица логоса или лексиса, но и как единица дискурса, что позволяет, с одной стороны, построить более совершенную модель процессов формирования и функционирования терминов, а с другой, уточнить многие принципы и закономерности организации разных типов дискурса.

Библиографический список

1. Кассирер, Э. *Философия символических форм* / Э. Кассирер. — М.: СПб.: Университетская книга, 2002. — Т.3
2. Лейчик, В.М. О языковом субстрате термина / В.М. Лейчик // *Вопросы языкознания*. — 1986. — №5.

3. Лейчик, В.М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века / В.М. Лейчик // Вопросы филологии. — 2000. — №2.
4. Шелов, С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения / С.Д. Шелов. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2003.
5. Дроздова, Т.В. Проблемы понимания научного текста / Т.В. Дроздова. — Астрахань: Изд-во АГУ, 2003.
6. Беляевская, Е.Г. Концептуальный анализ: модифицированная версия методов структурной лингвистики? / Е.Г. Беляевская // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования Сб. науч. трудов. — М.: Калуга: Изд-во «Эйдос», 2007.
7. Мишланова, С.Л. Терминоведение XXI века: история, направления, перспективы / С.Л. Мишланова // Филологические науки. — 2003. — №2.
8. Демьянков, В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В.З. Демьянков // Вопросы филологии. — 2001. — №1.
9. Демьянков В.З. «Концепт» в философии языка и когнитивной лингвистике / В.З. Демьянков // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования Сб. науч. трудов. — М.: Калуга: Изд-во «Эйдос», 2007.
10. Кубрякова, Е.С. О современном понимании термина «концепт» в лингвистике и культурологии / Е.С. Кубрякова // Реальность, язык и сознание: Междунар. межвуз. сборник научных трудов. — Вып. 2. — Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.
11. Дроздова, Т.В. Концепты как основа ключевых понятий в терминологии / Т.В. Дроздова // Концептуальный анализ языка: современные направления исследования: Сб. науч. трудов. — М.-Калуга: Изд-во «Эйдос», 2007.
12. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. — Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001.
13. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения / М.В. Никитин. — М.: Высшая школа, 1998.
14. Кубрякова, Е.С. Новые единицы номинации в перекраивании картины мира как транснациональные проблемы / Е.С. Кубрякова // Языки и транснациональные проблемы. — Т.1. — М.: Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004.
15. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. — М.: Наука, 1988.
16. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / А.Ф. Лосев. — М.: Мысль, 2001.
17. Лейчик В.М. Особенности функционирования терминов в тексте / В.М. Лейчик // Филологические науки. — 1990. — №3.
18. Реформатский, А.А. Термин как член лексической системы языка / А.А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. — М.: Наука, 1967.

Статья поступила в редакцию 18.06.08.

УДК 81.1

М.А. Пицун, аспирант АлтГТУ, г. Барнаул, Алтайский край

ЛОГОЭПИСТЕМА КАК ГЕНДЕРНАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА

В рамках когнитивной парадигмы рассматривается логоэпистема как гендерная когнитивная структура, входящая компонентом в антропоморфные гендерно-маркированные концепты. На основе проведенного психолингвистического эксперимента предлагается классификация гендерных логоэпистем.

Ключевые слова: логоэпистема, гендерная когнитивная структура, гендерные антропоморфные модели.

Современная научная парадигма рассматривает язык в диаде *язык-человек*. Поэтому одной из актуальных задач когнитивной лингвистики является моделирование антропоморфных концептов, представляющих фрагмент языкового сознания и отражающих представление человека о самом себе. В своей работе мы исходим из положения о том, что гендерные характеристики являются одними из наиболее значимых при восприятии и оценке человека, а следовательно, оказывают влияние на когнитивные процессы. Гендерно-маркированные концепты «мужчина» и «женщина», «мужественность» и «женственность» уже рассматривались в работах Е.И. Горошко, А.В. Кириловой и Н.В. Уфимцевой [1, 2, 3]. Авторы изучали стереотипность поведения информантов разного пола, а также то, как представлены гендерные стереотипы в сознании носителей русского языка. Однако Е.И. Горошко, А.В. Кирилова и Н.В. Уфимцева не ставили цель моделирования антропоморфных гендерных концептов как когнитивных концептов, детерминируемых в том числе и возрастными параметрами. по этой причине проводимые ими исследования ограничивались описанием центральных концептов «женщина» и «мужчина», не затрагивая такие гендерно-маркированные концепты, как «девочка», «мальчик», «старушка», «старик». Кроме того, до настоящего времени не было предпринято попыток выявить и описать фрагменты гендерных когнитивных структур, наличие которых обуслов-

лено влиянием этнической принадлежности информантов, хотя исследования, в которых анализируется культурная составляющая антропоморфных концептов, уже существуют. Так, Е.В. Лукашевич, проводя экспериментальное исследование с целью построения модели фрагмента языкового сознания, связанного с концептом «человек», выявила, что приблизительно 20% реакций, полученных в ассоциативном эксперименте на данный стимул, представляет актуальные для носителей русского языка культуробусловленные реакции — логоэпистемы [4, с. 114-120]. Данные исследования, проведенного Е.В. Лукашевич, подтверждают, что клишированные образы, создаваемые и определяемые культурой, находят свое отражение в сознании носителей языка, задавая ракурс восприятия реальности. Целью нашего исследования является *выявление и описание логоэпистем, связанных в сознании носителей языка с гендерными когнитивными моделями, представленными в возрастной парадигме.*

Гендерные когнитивные структуры фиксируют особенности самоидентификации личности, оценку происходящих явлений и событий, а также выбор собственной манеры речевого и неречевого поведения. Когнитивные структуры могут быть разного уровня и функционировать как на уровне комплексных гендерных моделей, объединяя многочисленные когнитивные признаки женственности, закрепленные в языке, так и на уровне значительно меньших структур — опреде-

ленного стереотипа женственности или конкретной визуализированной гендерной модели-представления.

В последние десятилетия многие исследователи рассматривают связь языка и национальной культуры [5, 6, 7]. Источником многих гендерных моделей-представлений являются прецедентные тексты, которые представляют пласт культурного и языкового наследия. Успешное коммуникативное взаимодействие в определенном лингвокультурном пространстве не может состояться без того, чтобы участники коммуникации не обладали некоторым набором разделяемых фоновых культурных знаний.

Для описания культурообусловленных языковых единиц, входящих в когнитивную базу носителей языка, Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров предложили термин *логоэпистема*, под которым они рассматривают разноуровневые лингвострановедчески ценные единицы, являющиеся стандартным типом языковой реакции на внешние стимулы [8, с. 37]. Е.Н. Канаева поддерживает эту идею, однако исследователь уточняет, что функция логоэпистем заключается в повышении эмоциональной окрашенности и экспрессивности коммуникации, и не рассматривает реализуемую ими когнитивную функцию [9, с. 3]. Мы считаем, что логоэпистема, заключающая в себе гендерно-маркированную информацию, является гендерной когнитивной структурой, которая соотносится с определенной гендерной моделью и эмоционально-оценочным отношением к ней. Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров справедливо отмечают, что изучение логоэпистем, с одной стороны, требует языковых, с другой стороны — культурных фоновых знаний. Подчеркивая «зонтиковый» характер логоэпистем, объединяющих языковые структуры разного уровня, авторы указывают на то, что изучение таких единиц необходимо проводить в рамках современного лингвокогнитивного подхода [10, с. 48]. Гендерные когнитивные структуры как исследовательские модели позволяют обобщить данные о том, как биологический пол и связанные с ним ожидания общества по отношению к представителям разных полов отражаются в языковом сознании.

Логоэпистемы являются ценностными когнитивными структурами. Оценка культурообусловленных текстов — это когнитивный процесс, который определяет вхождение логоэпистем в различные ассоциативные поля, стабильность и устойчивость ассоциативных связей. Н.В. Немчинова полагает, что критерий ценности определяется интеграцией объективных свойств и субъективных оценок [11, с. 70-71]. Мы считаем, что ценность таких лингвоментальных структур, как логоэпистемы, складывается из совокупности оценок прецедентного текста большим количеством носителей языка. К объективным свойствам, определяющим ценность логоэпистемы, относится то, что носители языка нуждаются в неких фиксированных языковых структурах, которые репрезентируют определенные гендерные когнитивные модели, разделяемые многими представителями языкового сообщества.

Н.Д. Бурвикова и В.Г. Костомаров указывают на то, что термин «логоэпистема» охватывает разнообразие по содержанию и уровню языковые структуры. К ним относятся «и фразеологизмы, и крылатые слова, и высказывания известных людей, и знакомые рядовому носителю языка афоризмы, и пословицы, и поговорки, и присловья, и говорящие имена, и названия, и строчки из песен, стихотворений, из произведений художественной прозы, и штампы тех или иных времен» [10, с. 47]. Логоэпистемы имеют кумулятивный характер, за каждой языковой единицей стоит глубокий смысл, который в сознании носителя языка связан с определенным прецедентным феноменом.

Изучение логоэпистем релевантно как для выявления источников прецедентных текстов, актуальных для носителей русского языка, что служит для описания структуры и строения языка, так и для определения характера ассоциативных связей, что имеет значение для исследования связи языка и мышления.

Проведенный нами в 2006-2007 гг. в г. Барнауле ассоциативный эксперимент охватил 5 возрастных групп носителей русского языка от 8 до 60 лет с общим количеством респондентов 3350 человек. Эксперимент позволил экстернализовать фрагмент языкового сознания респондентов и выделить логоэпистемы, ассоциируемые с антропоморфными гендерно-маркированными когнитивными структурами, актуальными для носителей русского языка на современном этапе. В качестве контрольных слов-стимулов мы выбрали слова, обозначающие людей на основе их вхождения в определенную половозрастную группу: *девочка, мальчик, женщина, мужчина, старушка, старик*.

На начальном этапе исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что перечисленные лексемы, являясь значимыми и широкоупотребляемыми, могут и должны быть связаны на ассоциативном уровне с культурно-обусловленными словами и выражениями, представляющими собой логоэпистемы. При проведении эксперимента мы ставили перед собой следующие задачи:

1. Верифицировать выдвинутую гипотезу;
2. Выявить, какие прецедентные тексты являются источниками культурообусловленной информации, связанной в языковом сознании наивного носителя русского языка с гендерными моделями;
3. Определить характер ассоциативной связи между гендерно-маркированными словами стимулами и реакциями-логоэпистемами.

Данные ассоциативного эксперимента представлены в таблице 1.

В ходе обработки данных эксперимента мы установили, что наибольшее количество прецедентных ситуаций и текстов, связанных с гендерными когнитивными моделями, носители русского языка, представители различных половозрастных групп, соотносят со стимулами *старик 8,74%, мальчик 7,19%, девочка 5,32% и старуха 5,11%*. Логоэпистемы, коррелирующие со словами *женщина* и *мужчина*, единичны, что не позволяет классифицировать их каким-либо образом или вывести определенную закономерность (гистограмма 1).

Одной из наиболее стабильных культурно-зависимых связей со словом *старик* является реакция *Хоттабыч* (4,7% от общего количества реакций на слово-стимул). У респондентов младшей возрастной группы среди реакций-логоэпистем наиболее часто встречаются логоэпистемы, сформировавшиеся под влиянием текстов сказок. В возрастных группах старше 12 лет отмечается возрастание количества логоэпистем, источником которых являются классические литературные произведения, изучаемые в рамках школьной программы: *Изергиль, Раскольников, преступление и наказание*.

Устойчивость ассоциативных связей обусловлена частотностью восприятия прецедентного текста реципиентом, соответственно, если информация актуализируется в большем количестве ситуаций общения, то связь между стимулом и реакцией-логоэпистемой становится более прочной. Одним из факторов, способствующих формированию устойчивых ассоциативных связей, является сочетание разных источников передачи прецедентных текстов, которые взаимодополняют друг друга. Реципиент информации имеет возможность создать комплексный аудио-визуальный образ, связанный с прецедентным текстом, который будет представлять устойчивую когнитивную структуру. В проведенном исследовании отмечена частотная ассоциативная связь *ста-*

рик и море, которая в сознании предстателей русскоязычного сообщества связана не только с произведением «Старик и море» Эрнеста Хемингуэя, но и с одноименным русским мультфильмом, получившим многочисленные кинематографические награды.

В ходе исследования мы ставили перед собой задачу определить, какие логоэпистемы входят в ассоциативное поле гендерных когнитивных антропоморфных моделей и какие произведения литературы, музыки, кино, изобразительного искусства являются их источниками. Выполнение этой задачи позволило выявить актуальные средства передачи культурно-обусловленных языковых знаний. Результаты эксперимента показали, что наиболее частотными являются логоэпистемы, отсылающие к литературным произведениям: *Изергиль, мальчик и тьма, преступление и наказание, Том Соьер*. В данной группе многочисленны логоэпистемы, сформированные под влиянием текстов сказок: *Мальвина, Дюймовочка, Красная Шапочка, Снегурочка, Мальчик-с-пальчик, Иванушка, Незнайка*. Далее по количеству реакций следуют логоэпистемы, сформированные под воздействием произведений изобразительного искусства: *Аленушка, девочка с персиками, девочка на шаре*. Также встречаются логоэпистемы, источниками которых являются тексты популярных песен: *девочка-студентка, девочка-видень, мальчик хочет в Тамбов, босоногий мальчик, мальчик-гей*. Кроме того, респондентами были даны реакции-логоэпистемы, отражающие некоторые реалии и стереотипы, языковые штампы: *девочка-припевочка, старушка-веселушка*.

Изучая роль логоэпистем в заголовках текстов СМИ, Е.Н. Канаева предложила их классификацию по принципу автономности/связности с текстом-источником [9]. Сущность данной классификации состоит в том, что в процессе функционирования одни логоэпистемы сохраняют связь с прецедентными текстами, в то время как другие ее утрачивают, оставаясь, тем не менее, актуальными языковыми структурами. Предложенная классификация позволяет выявить динамику развития языка и функциональной продуктивности лонгитюдного воспроизводства прецедентных феноменов в языке. Используя классификацию и терминологию Е.Н. Канаевой, отметим, что в проведенном нами ассоциативном эксперименте часть выявленных логоэпистем имеет четко прослеживаемую связь с прецедентным источником: *старик Хоттабыч, Мальчик-с-пальчик и др.*; а некоторые логоэпистемы утратили связь с источником, их происхождение не является очевидным для носителя языка: *божий одуванчик, старушка-веселушка, девочка-припевочка*. Такие логоэпистемы Е.Н. Канаева предлагает называть «автосемантическими» [9].

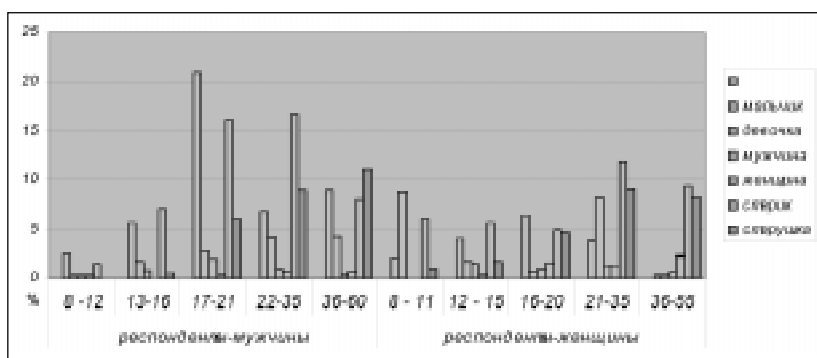
Табл. 1

Выборка логоэпистем во всем массиве ассоциаций слова-стимулы

| Слова-стимулы | Реакции-логоэпистемы | Доля от общего количества реакций на данное слово-стимул |
|---------------|---|--|
| мальчик | Мальчик-с-пальчик (5,04% от общего количества реакций на данное слово стимул); босоногий мальчик; Иванушка; Незнайка; мальчик-гей; мальчик и тьма; мальчик хочет в Тамбов; писающий мальчик; Том Соьер | 7,19% |
| девочка | Аленушка; Барби; девочка-видень; девочка, живущая в сети; девочка на шаре; девочка-припевочка; девочка с персиками; девочка-студентка; Дюймовочка; Красная Шапочка; Мальвина; Снегурочка | 5,32% |
| мужчина | денди; мачо; настоящий мужчина; настоящий полковник; супермен | 1,03% |
| женщина | женщина-вамп; женщина-загадка; женщина-кошка; женщина с изюминкой; курица не птица, баба не человек | 0,72% |
| старик | Старик Хоттабыч (4,7% от общего количества реакций на слово-стимул); золотая рыбка; Дед Мороз; Дериус Узала; Джинн; и море; избушка; корыто; Кощей; Лев Толстой; невод; Папа Карло; сеть; сказка о золотой рыбке; сказка о рыбаке и рыбке; Старик-Боровик; Старик-Годовик; Старик-Мухомор; старуха/старушка; старче в золотой рыбке | 8,74% |
| старушка | Шапокляк (0,95%); Баба-Яга (0,75%); Арина Родионовна; божий одуванчик; Изергиль; карга; Пельцер; преступление и наказание; Пушкин; старушка в Буратино; Раскольников; старик; старушка в стихотворении Пушкина; старушка-веселушка; старушка дней моих суровых; тимуровцы | 5,11% |

Гистограмма 1

Доля логоэпистем от общего количества реакций на слова-стимулы в различных половозрастных группах



Изучение связи языка и мышления — одна из задач когнитивной науки на современном этапе. Выявление наиболее частотных логоэпистем и определение характера ассоциативной связи между стимулом и реакцией позволяет исследователю установить, какие когнитивные процессы являются определяющими при интериоризации фоновых знаний, разделяемых представителями конкретного языкового сообщества, что выступает ассоциативным основанием, обеспечивающим связь слова-стимула и реакции. Мы выделили следующие группы реакций, в зависимости от характера ассоциативной связи:

- реакции, фиксирующие устойчивые собственно языковые связи;
- реакции, связанные с визуализированными образами;
- реакции, определяющие вхождение слов в определенную контекстно-связанную группу.

Реакции, фиксирующие устойчивые собственно языковые связи: слово-стимул и реакция образуют устойчивую пару, основанную на соположении языковых единиц и характеризующуюся высокой частотностью употребления данной связи в речи носителей языка. В проведенном эксперименте к реакциям данной группы относятся: *Мальчик-с-пальчик, мальчик хочет в Тамбов, босоногий мальчик, мальчик-гей, мальчик и тьма, писающий мальчик; девочка на шаре, девочка-припевочка, девочка с персиками, девочка-студентка, девочка-виденья; женщина-вамп, женщина-кошка, женщина-загадка, женщина с изюминкой; старушка-веселушка; старик-Боровик, старик-Годовик, старик Хоттабыч.*

Связь в таких ассоциативных парах может быть как прямой, основанной на непосредственном соположении слова-стимула и реакции в речи, так и дистантной, т.е. слова связаны контекстом. Слово-стимул должно являться ключевым, доминирующим в данном контексте, чтобы при актуализации логоэпистемы в речи она могла быть узнана носителем языка как относящаяся к определенному прецедентному тесту. Для того чтобы контекстная связь оказалась устойчивой, текст должен быть знакомым большому количеству носителей языка, часто становиться объектом восприятия и воспроизводиться в неизменном виде. Образцом такого устойчивого контекста являются песни. В нашем исследовании реакцией-логоэпистемой, имеющей дистантную контекстную связь со словом-стимулом, является *мужчина-настоящий полковник*. Полностью контекст имеет вид: «Ах, какой был мужчина, ну, настоящий полковник».

Наряду с перечисленными реакциями встречаются и единичные квази-логоэпистемы, происхождение которых не является однозначным, например, *девочка и волк*. Здесь возможна аллюзия на «Сказку о Красной Шапочке» или ошибочная отсылка к музыкальному произведению «Петя и волк». Мы считаем необходимым привести данную единичную реакцию в качестве иллюстрации того, что интерпретация экспериментальных данных неизбежно влечет некоторую долю субъективной оценки.

Реакции, связанные с визуализированными образами. Реакции данной группы можно назвать реакциями-представлениями, которые ассоциируются в сознании представителей русского языкового сообщества с героями фильмов, сказок, с персонажами, изображенными на полотнах известных художников и других артефактах культуры, имеющих визуальную презентацию. Рассматриваемая группа реакций иллюстрирует связь вербального и невербального мышления, поликодовость восприятия информации. И.В. Рогозина, соглашаясь с мнением В.З. Демьянкова, подчеркивает, что невербальные когнитивные структуры неразрывно связаны с вербальными, поэтому «особым предметом изучения должно стать исследование взаимодействия систем восприятия, репрезентации и продуцирования информации» [12, с. 189].

Следует отметить, что реакции-представления можно условно подразделить на два типа: *интеркультурные* (Мальвина, Дюймовочка, Красная Шапочка, Снегурочка, Иванушка, Незнайка, Кощей, Дед Мороз, Папа Карло, Шапокляк, Баба-Яга, Пельцер, карга, божий одуванчик, Дерсу Узала) и *транскультурные* (Барби, Том Сойер, джинн, супермен). Результаты проведенно-

го исследования показали, что количество реакций-интеркультурных логоэпистем значительно превосходит количество реакций-транскультурных логоэпистем. Однако изучение последних как периферийного компонента структуры концепта также значимо, поскольку определяет степень участия носителя русского языка в диалоге культур.

Процессы глобализации и открытость информационного пространства, равно как и интеграция культур, способствуют появлению и закреплению в бытовом сознании носителей русского языка ассоциаций, имеющих транскультурный характер. Транскультурные логоэпистемы представляет особый интерес, так как, presupпозиционно, логоэпистема — это языковая и ментальная репрезентация культурных знаний, разделяемых представителями одного лингво-культурного сообщества, и адекватное понимание контекста, в который включена логоэпистема, невозможно без знания прецедентного текста. Однако, интеграция культурного наследия путем знакомства носителей русского языка с прецедентными текстами других культур (через сказки, книги, кино) делает возможным присвоение инокультурных прецедентных антропонимов. При регулярной актуализации инокультурные логоэпистемы входят в качестве компонентов в когнитивные гендерные модели, усвоенные носителями русского языка в процессе социализации в своей культуре. Консьюмеризация общества, продвижение на российский рынок западных игрушек и развлечений также способствуют тому, что прецедентные западные персонажи становятся хабитусными для представителя русскоязычного сообщества.

Результаты эксперимента показали, что актуальной ассоциативной связью, имеющей транскультурный характер, является *девочка-Барби*. Кукла Барби стала одной из самых распространенных игрушек для девочек. Она ассоциируется, с одной стороны, с игрой в куклы, с другой — с определенным фемининным прототипом. Такое двойное вхождение «Барби» в семантическую группу женственности и детства способствует усвоению ассоциативной связи *девочка-Барби*. Наличие такой частотной реакции, как *Барби*, у респондентов женского пола в возрастных группах «7-10» и «11-15» лет объясняется значимостью игры как одного из видов деятельности для респондентов этих возрастных групп и актуальностью игры с куклой Барби как способа соответствовать гендерным нормам поведения девочек. Отсутствие данной реакции в других возрастных группах респондентов связано с нерелевантностью игры с Барби для маркирования гендерной идентичности ребенка, и, что немаловажно, отсутствием кукол Барби тогда, когда респонденты старших возрастных групп были детьми.

В проведенном нами ассоциативном эксперименте отмечена повторяющаяся у респондентов разных половозрастных групп реакция *Аленушка/Аленка* на слово-стимул *девочка*. Мы полагаем, что эта реакция также может быть отнесена к логоэпистемам, так как образ русской девочки Аленушки закреплён в сознании носителей языка посредством произведений устного народного творчества. Главной героиней русских сказок часто является девочка Аленушка («Сказка про сестрицу Аленушку и брата Иванушку», «Гуси-лебеди»). Образ Аленушки запечатлен и художником В.М. Васнецовым на картине «Аленушка», которая знакома всем из школьной программы. Визуализированный образ девочки-Аленки представлен также на обертке шоколада российского производства «Аленка». Устойчивость ассоциативной пары *девочка-Аленка/Аленушка* объясняется комплексным характером восприятия логоэпистем, фиксированных в языковых связях и визуаль-

ных образах, а также интеграцией когнитивных признаков прецедентных текстов.

Таким образом, логоэпистемы многомерны, так как они связаны с определенным прецедентным персонажем, его внешностью, характером, отношением к другим персонажам и поведением в определенных ситуациях, однако в коммуникативных актах актуализируется минимальный набор характеристик и черт, который выбирается из множества качеств, ассоциирующихся с определенным прецедентным персонажем. Например, в результате ограничения набора актуальных признаков литературный герой Раскольников предстает «молодым человеком, ограбившим старушку» [13, с. 23]. Вслед за Д.Б. Гудковым, мы полагаем, что для удобства общения и успешности коммуникации характеристики прецедентного персонажа редуцируются, однако следует учесть, что ограничение и симплификация не тождественны сведению многообразия признаков персонажа к плоскому представлению, связанному с одной характеристикой. В подтверждение приведем мнение В.В. Красных о том, что прецедентные персонажи обладают несколькими «масками»: «дядя Степа это и милиционер, и человек высокого роста» [14, с. 113]. Следовательно, в зависимости от ситуации общения и коммуникативной интенции говорящего актуализируются те или иные компоненты логоэпистемы как когнитивной структуры. Прецедентные феномены нельзя расчленивать, так как они представляют собой комплекс образов, «спаянных воедино и представляющих как молекулярная единица» [14, 105]. На примере прецедентного персонажа *Баба-Яга* В.В. Красных показывает, что «при функционировании этого имени апелляция происходит, прежде всего, именно к внешности, однако всегда подразумеваются и возрастные характеристики, и свойства характера» [14; с. 105]. В нашем исследовании ключевым, детерминирующим оказался именно возрастной фактор. Устойчивыми ассоциативными связями с лексемой *старушка* являются реакции *Шапокляк* (0,95%) и *Баба-Яга* (0,75%). Последняя представляет собой один из центральных фольклорных персонажей, попадающий в эту категорию как уже немолодое лицо женского пола. Несмотря на ярко выраженный негативный характер персонажа, *Баба-Яга* всегда детально прорисована, что способствует закреплению модели в сознании реципиентов информации. Как все лингво-ментальные образования, когнитивные гендерные модели многогранны и слож-

ны по своему строению, следовательно, не только вербальные структуры, но и визуальные образы, соотносящиеся с определенной языковой структурой, способствуют формированию гендерных моделей.

Реакции, определяющие вхождение слов в определенную контекстно-связанную группу.

Прецедентными текстами, выступающими в роли фоновой культурной информации и обеспечивающими устойчивую связь по принципу стимул-реакция, часто являются различные литературные произведения, авторские и народные, многие из которых входят в школьную программу по литературе и, соответственно, знакомы большинству носителей языка. В проведенном исследовании примерами реакций данной группы являются реакции *Раскольников*, *преступление и наказание* на слово-стимул *старушка*.

На наш взгляд, определенный интерес представляет рассмотрение ассоциативных пар *старик-старуха/старушка* и *старушка-старик*. В данном случае слова *старик* и *старушка* (как вариант также «*старуха*») имеют дуально-реверсивную связь, так как во многих русских народных и авторских сказках героями становятся Старик и Старуха. Большое влияние на формирование когнитивной гендерной модели *старик* в сознании носителей русского языка оказали сказки А.С. Пушкина, что подтверждается значительным числом сказочных логоэпистем в ответах всех групп респондентов (3,04%): *золотая рыбка*, *сказка о золотой рыбке*, *сказка о рыбаке и рыбке*, *сеть*, *невод*, *корыто*, *избушка*, *старче в золотой рыбке*. Следует отметить, что влияние творчества А.С. Пушкина на формирование гендерной когнитивной модели *старушка* не ограничивается установлением ассоциативной связи со сказками. *Старушка* для носителей русского языка это еще и *няня Пушкина*, также, по смежности, и *Пушкин*, *Арина Родионовна*, *старушка в стихотворении Пушкина*, *старушка дней моих суровых*.

В качестве вывода следует отметить, что логоэпистемы являются гендерными когнитивными структурами, входящими в когнитивные модели женственности и мужественности. Исследование логоэпистем, входящих в ассоциативные поля различных гендерных концептов, позволяет определить, какие прецедентные тексты становятся значимыми для носителей языка, являясь материалом для когнитивных процессов по обработке, систематизации и хранению вербальной и авербальной информации.

Библиографический список

1. Горошко, Е.И. Языковое сознание (Ассоциативная парадигма): Дис.... д-ра филол. наук. М., 2005.
2. Кирилина, А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации. Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2000.
3. Уфимцева, Н.В. Русские: опыт ещё одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. [Сб. ст.] / Отв. Ред. Н.В. Уфимцева / М.: Институт языкознания РАН, 1996.
4. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика. Эволюционно-прогностический аспект: монография / Под ред. и с вступ. ст. В.А. Пищальниковой. — Москва, Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2002.
5. Гвоздева, А.А. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности. Дис.... канд. филол. наук. — Тамбов, 2003.
6. Картушина, Е.А. Гендерные аспекты фразеологии в массовой коммуникации: Дис.... канд. филол. наук. М., 2003.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. — Москва 2001.
8. Бурвикова, Н.Д., Костомаров В.Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. СПб: Златоуст, 2001.
9. Канаева, Е.Н. Текстовые функции логоэпистемы (на материале газетных заголовков). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
10. Бурвикова, Н.Д., Костомаров В.Г. Воспроизводимые сочетания слов как лингвокогнитивная и терминологическая проблема // Филологические науки №2. 2006 г.
11. Немчинова, Н.В. Когнитивные и лингвокультурные особенности поздравления в массовой коммуникации // Мир науки, культуры, образования. №1 (8). 2008.
12. Rogozina, I.V. Гетерогенный характер репрезентации информации в медиа-тексте // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. [Сб. ст.] / Ин-т языкознания РАН, Лаб. Психолингвистики и когнитологии Алт. гос. ун-та.; [Под общ. ред. В.А. Пищальниковой]. — Барнаул: изд-во АГУ. Вып.6.

13. Гудков Д.Б. Проблемы изучения и описания русского языкового пространства // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. [Сб. ст.] / Ин-т языкознания РАН, Лаб. Психолингвистики и когнитологии Алт. гос. ун-та.; [Под общ. ред. В.А. Пищальниковой]. — Барнаул: изд-во АГУ. Вып.8. — 2004.
14. Красных В.В. Анализ дискурса в свете когнитивной научной парадигмы (лингво-когнитивный подход) // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. [Сб. ст.] / Ин-т языкознания РАН, Лаб. Психолингвистики и когнитологии Алт. гос. ун-та.; [Под общ. ред. В.А. Пищальниковой]. — Барнаул: изд-во АГУ. Вып.8. — 2004.

Статья поступила в редакцию 26.06.08.

УДК 82.801.6

И.В. Лунина, аспирант БГПУ, г. Барнаул

ОДЕЖДА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ «ТЕЛЕСНОСТИ» МУЖСКОГО ПЕРСОНАЖА НОВЕЛЛ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО

В статье рассматривается особенность персонажа С.Д. Кржижановского через характеристику его одежды. Шляпа и пальто — единственные его приметы, репрезентируют социальное положение. Одежда срастается с человеком и не отделима от него. Пальто и шляпа как проявление телесности маркируют существование персонажа между «этим» и «тем» миром, между миром живых и мертвых.

Ключевые слова: персонаж, телесность, шляпа, пальто, портрет.

Время создания новелл С.Д. Кржижановского — эпоха модернизма, которая знаменует интерес к аномалиям телесности (М. Бахтин, М. Розанов, З. Фрейд). Как отмечает О. Буренина, сомнение в оппозиции «телесное — духовное» в модернизме реализуется через фрагментарное изображение телесности» [1, с. 323].

Человек в художественном мире С.Д. Кржижановского — главная категория. В новеллах он идентифицируется как через материальные, так и душевные/духовные составляющие. Проявление телесности в мужском персонаже связано с попыткой самоидентификации. Глаза, спина и пальцы универсальные приметы человека Кржижановского, но телесность персонажей Кржижановского в целом уместно назвать ускользающей, так как немногочисленные соматические составляющие в ранних новеллах (20-е гг.) отсылают к нематериальному началу.

«Выбор персонажей, их конфигурации, созданные для них судьбы и обстоятельства — все это материал, при помощи которого литература ставит вопросы о человеческом бытии» [2, с. 111]. Определенную значимость персонаж Кржижановского приобретает не только за счет выбора автором обстоятельств, свойств, но и поведения, внешнего вида.

С. Кржижановский в новеллах чрезвычайно редко упоминает о костюме, однако неизменно «одевает» персонажей в пальто и шляпу, которые являются субститутом телесности — границей между внешним миром и человеком. Одежда функционирует в семантическом поле «холод»: «холод полз сквозь пальто», «В швы моего обтерханного пальто втискивается холод» [3, с. 398]. Ветхость одежды — знак социального статуса

(персонаж — бездомный человек), определяющего положение человека в мире/пространстве, его взаимоотношение с пространством и людьми. Она становится границей между людьми, которая делает невозможной любую коммуникацию, то есть «выключает», говоря словами Кржижановского, персонаж «из всех глаз». Отказ от видения человека провоцирует сомнение в его существовании.

Одежда не выполняет прямого предназначения — защиты от холода, но «стягивая [...] плечи», является границей между внешним и внутренним, «выключенность» из пространства. Она становится субститутом телесности: «тщательно выбритое лицо незнакомца, и его тщательно чищенное платье — заношены и блеклы: платье — в складках, лицо — в морщинах» [3, с. 464]. Костюм и тело становятся семантически идентичны и изоморфны. Маркируется «выключенность» персонажа не только из мира внешнего, но и внутреннего (теснота одежды), как приметы сложных отношений с самим собой¹. Шов в качестве неперемной составляющей одежды служит постоянной отсылкой к положению медиума — шва между «тем» и «этим» миром. Семантика одежды, локализованная через шов, связана с отказом от возможности воздействия: «даже глядя на меня, меня не видят, даже наткнувшись плечом о плечо, только что-то бормочут, не подымая глаз» [3, с. 397]. Персонаж направлен в мир/пространство, но мир (окружающие) игнорирует само видение другого человека, его существования, следовательно, и взаимодействие и воздействие. Отказ от любого воздействия есть отказ от коммуникации, равной существованию персонажа.

¹ Понятия «внутреннего» и «внешнего» чрезвычайно важны для С.Д. Кржижановского. В новеллах они зачастую перекликаются. В новелле «Жизнеописание одной мысли» внутреннее (внутричерепное) пространство явлено через мирозерцание: «раскрывалось чистое, не загрязненное вещью пространство: оно давало просозерцать себя насквозь — от безначальности до бесконечности» [3, с. 141]. Теми же характеристиками наделено и внешнее пространство: «она [природа] смотрит на меня, вернее, сквозь меня в какие-то свои вечные дали, мне, тленному, за жизнью длиною в миг, чужие и невятные» [3, с. 164]. Внешнее пространство — поле выступает эквивалентом внутреннего пространства — мирозерцания через две характеристики: просматриваемость и вечность. Новелла «Катастрофа» начинается с определения мира: «Многое множество ненужных и несродни друг другу вещей: камни — гвозди — гробы — души — мысли — столы — книги — свалены кем-то и зачем-то в одно место: мир» [3, с. 123] (выделено мной. — Л.И.). В ранней новелле Кржижановского «Якоби и «Якобы»» (1918) один из участников диалога «Якобы» говорит: «мир — это длинная скучная опись вещей давно утраченных, погибших: вещи погибли, а наименования все еще звучат» [3, с. 113]. И третье похожее описание встречается в новелле «Катастрофа» (1919-1922): «Все смыслы, друг другу ненужные и несродни, она [мысль] стаскивала в одно место: мозг Мудреца» [3, с. 123] (выделено мной. — Л.И.). Причем и в том, и в другом описании «мира» присутствует практически идентичное определение: «ненужные» и «несродни» друг другу. Мир не изменился, переходя из внешнего своего бытования в бытование внутреннее.

Вторым константным атрибутом одежды в мире Кржижановского является шляпа. Традиционно семантика головного убора восходит к символу власти². В новеллах шляпа – обязательный элемент костюма персонажа, становится границей между «я» и «не-я», знаком укрытия от внешнего мира. В очерках «Штемпель: Москва. Тринадцать писем в провинцию» (1925) писатель обращает внимание на свое отражение, отмечает единственную деталь одежды – шляпу: «Рядом со мной, стоит повернуть голову на пол-оборота, в стеклах витрин шагает чуть сутулый, длинный, с лицом под черными полями шляпы человек»³ [3, с. 512].

Примечательно, что шляпа явлена через неизменное именование — фетр. Фетровая шляпа как атрибут моды начала XX века отсылает к двум принципиальным значениям: западному пространству (она была популярна именно на Западе в первой половине XX века), и обезличиванию — серый фетр был непременным атрибутом костюма в индустриализированном городском пространстве.

В заглавие — «Серый фетр» (1927), вынесен цвет и материал. Фетр — плотный валяный материал из высококачественной шерсти. В новелле хромотопическое измерение «сумерки» (инвариант серого цвета) — время, в котором пребывают оставшиеся в живых персонажи (муж и Манко Ходовиц). Сумерки (как «серое пространство») появляются в новеллах «Проигранный игрок», «Квадрат Пегаса», «Квадратуриин» и т. п. Семантика серого цвета в культуре коррелирует со значением бесцветности, бесовства, отречения, праха, смерти. Серый цвет в новеллах становится приметой персонажей из потустороннего мира. Например, в «Квадрате Пегаса»: «И тот час же на доске подокошника, взяв голову в круг, уселись маленькие серые злыдни. Пошептали» [3, с. 97], «Квадратуриин»: «На пороге, головой о притолоку стоял длинный, серый под цвет сумеркам, всочившимся в окно, человек» [4, с. 449]. Через серый цвет объединяются злыдни, неизвестный человек, сумерки и фетр, что отсылает к маргинальной части мира.

Такое первое описание фетра: «вращался, охорашиваясь, серый, цвета сумерек, фетр: тулья его была охвачена темной лентой; из-под края ее белел номерок» [5, с.121]. Далее цвет фетра переходит к «вползнию»⁴, уравнивая таким образом шляпу и мысль: «серый вползень выбирал время» [3, с. 121]. Появление «серого вползния» в голове совпадает с появлением серого фетра: «увидел: женино лицо – поперек лица улыбка — под улыбкой на подогнутых ладонях серый фетр» [3, с. 122]. Маркировка «вползния» серым цветом отсылает к определению мозга как серого вещества. Так, через цвет задается одноприродность шляпы — мысли «вползния» — мозга. И снова костюм и тело изоморфны.

Значение первой примерки головного убора появляется отсылка к теме «затиска»⁵: «наверное, тесная [...] у меня голова, а не колодка для растягивания шляп»

[3, с. 122]. Далее шляпа представляется через детальное описание: «серый обег полей, аккуратно вдавленный суконный пробор и даже шелковый шнурок дважды вокруг тульи» [3, с.123]. Отметим, что одна традиционная для серого фетра темная лента «превратилась» в «шелковый шнурок дважды вокруг тульи» (выделено мной. — Л.И.). Весь путь первого владельца, коему эта шляпа подарена женой, строится по принципу спирали, скручивания: «ступеньки закружили его шаги вокруг пролета», «он был весь во власти внезапно охватившей его мысли» [3, с. 123].

Третье упоминание фетра встречается в шестой главе, когда Дедушка Ходовиц выловил его из той же реки: «прямо на него плыло что-то серое и круглое с высоким вздольем... серая измокшая шляпа» [5, с. 128] — также отсылает к «серому веществу мозга». Таким образом, в новелле через головной убор — серый фетр — явлена «переходящая» телесность, функционирующая в парадигме «мысль/мозг/серое вещество». В финале новеллы «бывший фетр — с оборванной шелковой нитью, затерханной лентой вокруг тульи и обвислыми полями — попадает — в виде подаяния — к нищему» [5, с. 133]. В новелле «Швы» (1927–1928), Кржижановский в создании персонажа вновь использует фетр, но он «обыкновеннейший старый с обвисшими полями фетр» [3, с. 397]. В этой логике новелла «Швы» является продолжением новеллы «Серый фетр»: сюжетная связь — попадание фетра к нищему.

Таким образом, фетр, непременной характеристикой которого оказывается серый цвет и обвисшие поля (как потеря первоначального вида, формы), уподобление телесности (фетр изношен, стар). Е. Фарино отмечает, что «в той или иной мере одетый костюм моделирует как пластику человеческой фигуры, так и ее подвижность. То есть выражает отношение к телесному облику человека, то отодвигая тело на второстепенный план, то выдвигая его на первое место. [...] Костюм — своеобразное социальное имя человека» [2, с. 111]. Так «социальным именем» персонажей новелл становится серый фетр, отодвигающий телесность на второй план, при этом указанием на изношенность подчеркивается некое сращение с телом. Отметим и следующее: в новеллах персонажи не меняют одежду, не переодеваются, чем на наш взгляд подчеркивается, что одежда в новеллах Кржижановского есть инвариант телесности.

Единожды в прозаическом творчестве встречается автопортрет персонажа в новелле «Швы» (1927–1928 гг.): «дверные зеркальные грани внезапно показали мне меня: жалкий костяк в свисающем с остриев плеч мятом и продырявленном демисезоне; под провалами глаз ключья давно не стриженной бороды» [3, с. 421]. Этот портрет может быть прочитан как вторичный, так как воссоздается через пространственные составляющие — стекло. Персонажи видят свое отражение в витрине, стекле двери, которая в данном случае выступает аналогом зеркала. Телесность, явленная как отражение, находится на границе между «здесь» и

² См. подробнее: Тресиддер, Д. Словарь символов / Д. Тресиддер. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. — 448 с., Шляпа [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.zhurnal.lib.ru., Шляпа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.akademic.ru.> — Загл. с экрана.

³ В данном описании появляется значимая телесная характеристика для персонажей С.Д.Кржижановского — сутулость. Согбенность (сутулость) в новеллах, написанных после 1922 года, становится постоянной приметой персонажей («Швы» (1927-1928)). Сутулость, как примета особого знания и дара, в новелле «Квадратуриин» (1926) становится эквивалентом умирания. Более того, эта телесная характеристика переходит в фамилию — Сутулин. Таким образом, телесный код порождает именной.

⁴ Основной персонаж новеллы «Серый фетр» — овеществленный до живого существа, вопрос «зачем жить?». Кржижановский «зачемжителя» обозначает как «серое еще не оконтуренное пятно... серый вползень» [5, с. 121].

⁵ Затиск — одно из любимых слов С. Кржижановского, означает пространство меньшее, чем необходимо для существования.

«там»: «скоро даже стекла и лужи перестанут меня отражать» [3, с. 397]. Отражение в вертикали (дверь, витрина, стекло), равное отражению в горизонтали (лужа), становится знаком существования и свидетельствует о наличии телесности. Отметим, что в новелле «В зрачке» (1927) отражение становится самостоятельным персонажем.

Еще одна немаловажная деталь — это случайность/внезапность видения, которая обозначает скорее не типовые, но отличительные черты в попытке идентифицировать себя в отражении. Таким образом, отражение — узнавание себя становится аналогом автопортрета из очерков 1925 г.: «Рядом со мной, стоит повернуть голову на пол-оборота, в стеклах витрин шагает чуть сутулый, длинный, с лицом под черными полями шляпы человек» [3, с. 512]. В очерках составляющие автопортрета сутулость, лицо и шляпа (отметим динамику — «шагающий»). В новелле «Швы» персонаж видит себя так: «жалкий костяк», демисезон, провал глаз и ключья бороды. И если в первом случае он узнает себя («показали мне меня»), то во втором портрете самоидентификации не происходит («шагает [...] человек»). Портрет/отражение воспринимается персонажем как другой человек. Объединяющей чертой двух портретных описаний является скрытость лица, явленная в первом случае как «провалы глаз»,

во втором — как лицо, скрытое «под черными полями шляпы» [3, с. 512]. Отсутствие описания черт лица, его составляющих прочитывается как попытка типизации (стирания личности), с одной стороны, с другой — невозможность самоидентификации.

Третий раз отражение заявлено как «минус»-прием в новеллах «Серый фетр» и «Швы»: персонаж шел «мимо своего отражения, падающего в стекло витрин» [5, с. 123], «Знаю: выключен из всех глаз; из всех памятей; скоро даже стекла и лужи перестанут меня отражать: я им не нужен» [3, с. 397]; «И я не вхожу в зеркальные двери магазинов» [3, с. 400]. Видение себя в отражении, как момент существования, нивелируется. Персонаж перестает существовать в мире даже через отражение в нем. Пресекается любая возможность существования, взаимодействия с миром.

Одежда персонажей Кржижановского подчеркивает означенную проблему отношений с миром — невозможность коммуникации. Старое пальто и фетр не выполняют функций одежды (защиты от холода), они — единственная телесная примета человека, которая выступает границей между внутренним миром и окружающим. Обе вещи, как неотъемлемые составляющие персонажей Кржижановского, маркирует существование персонажа между «этим» и «тем» миром.

Библиографический список

1. Буренина, О. Органопозитика: анатомические аномалии в литературе и культуре 1900–1930-х годов // Тело в русской культуре. Сборник статей. / Сост. Г. Кабакова и Ф. Конт. — М.: Новое литературное обозрение, 2005. — 400 с.
2. Фарыно, Е. Введение в литературоведение / Е. Фарыно. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
3. Кржижановский, С.Д. Чужая тема / С.Д. Кржижановский // Собр. соч. — Т. 1. — СПб.: Симпозиум, 2001.
4. Кржижановский, С.Д. Клуб убийц букв / С.Д. Кржижановский // Собр. соч. — Т. 2. — СПб.: Симпозиум, 2001.
5. Кржижановский, С.Д. Неукушенный локоть / С.Д. Кржижановский // Собр. соч. — Т. 3. — СПб.: Симпозиум, 2003.

Статья поступила в редакцию 1.08.08.

УДК 80+81?37

С.В. Буланкова, аспирант Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

КОМПАРАТИВЫ В ТЕКСТЕ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «ДАР» КАК СРЕДСТВО ВОПЛОЩЕНИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА

Рассматриваются художественно-образительные потенции компаративов в романе В.В.Набокова «Дар», что позволяет получить более полное представление о феномене идиостиля писателя. Обладая способностью расширять пространство текста за счёт вызываемых ими ассоциаций и являясь средством наглядной конкретизации эмоций, компаративные конструкции активно участвуют в реализации авторского замысла.

Ключевые слова: образность, идиостиль писателя, компаративы, В. Набоков.

Всё искусство художника и состоит в том, чтобы направить возможные и необходимые, хотя и нечёткие ассоциации по определённому пути, дело же...толкователя вскрыть эту направленность и указать те выразительные средства, которые употребил в данном случае художник.

Л.В. Щерба

Образность — одно из важнейших свойств художественной речи. Определяющими признаками языковой образности служат такие качества слов, как картинность, красочность, конкретность, непосредственно связанные с эмоциональностью и экспрессивностью. А.И. Фёдоров отмечает, что «творческая мысль художника слова ищет своего воплощения в своеобразных формах использования средств языка» [1, с. 8]. Наиболее простым из языковых средств создания образнос-

ти является сравнение — «стилистический приём, заключающийся в сопоставлении одного предмета, явления (субъекта сравнения) с другим предметом, явлением (объектом сравнения) на основании каких-либо признаков (основа сравнения) с целью более точного и одновременно образного описания первого» [2, с. 669]. Ценность сравнения как акта художественного познания заключается в том, что сближение различных предметов (свойств, явлений и пр.) помогает раскрыть в объекте сравнения, кроме основного признака, ряд дополнительных, что, естественно, обогащает эстетическое впечатление от текста.

Идиостиль писателя — это частное проявление языковых способностей в художественном творчестве. Авторское видение мира, выражающееся в своеобразии отбора и использования тропов, позволяет различать «идиолекты» [3, с. 152] писателей. Изучение проблемы художественно-образительных потенций компа-

ративов в тексте художественного произведения позволяет составить более полное представление о феномене оригинального языка писателя.

Тексты признанного мэтра беллетристики Владимира Набокова — один из самых ярких примеров умелой актуализации образно-языковых средств. Предметом нашего внимания является авторский стиль В. Набокова в таком аспекте, как использование сравнений в романе «Дар», занимающем особое место в творчестве писателя.

«Это самый длинный, по-моему, лучший и самый ностальгический из моих русских романов. В нём изображены приключения, литературные и романтические, молодого эмигранта в Берлине, в двадцатые годы; но он — это не я. Я стараюсь держать моих персонажей вне пределов моей личности», — отмечал писатель в 1960 году в одном из своих интервью [4, с. 280]. Позднее, в 1962 году, в предисловии к английскому переводу романа, Набоков, оценивая своё творчество, признаётся: «Это последний роман, который я написал — или когда-нибудь напишу — по-русски. Его героиня... Русская Литература», — и вновь уточняет: «Я не Фёдор Годунов-Чердынцев и никогда им не был» [5, с. 49-51].

Однако ряд исследователей творчества Владимира Набокова, обращаясь к тексту романа, утверждает обратное: «На самом деле в этом произведении писатель находился ближе к его центральному персонажу, чем где-либо ещё в художественной прозе» [6, с. 81-82]. Известный биограф Владимира Набокова Брайан Бойд, размышляя о «Даре», также пишет, что «Набоков передоверяет своему герою все свои горячие привязанности — к родине, к семье, к языку, литературе, бабочкам, шахматам, к любимым женщинам — и даже окружает его обстоятельствами собственной жизни, собственным эмигрантским бытом — с уроками иностранных языков, отвращением к Берлину и солнечными ваннами в Грюневальде» [7, с. 538]. Таким образом, вероятно, именно «личные переживания Набокова, всё им видимое и слышимое было необходимым ему материалом, «изнанкой ковра», который он ткал» [8, с. 55].

Французский писатель и литературный критик Жан Бло, говоря о значении романа в творчестве писателя, отмечает: «На «Дар» Набоков потратил более четырёх лет работы, в то время как предыдущие книги заканчивались за несколько месяцев, и причина в том, что это итоговая книга, и она обязана была стать шедевром: вместе с эпохой завершился главный этап жизни, и нужно было подвести ему итог... Потому-то... «его героиня... русская литература». Прежде чем распрощаться с ней, прежде чем выдумать англо-американского писателя, который должен заменить русского, Набоков должен произвести проверку своих сил и продемонстрировать их, изложить историю своего вдохновения, написать картину своего творчества, которая подтвердит, что оно в самом расцвете...» [9, с. 141]

Категории сравнений (компаративов) в романе различны по тематике и структуре. Известны различные способы выражения компаративных конструкций:

1) морфологические (сравнительная степень прилагательных и наречий; суффиксы имён прилагательных *-ист-, -оват-*; суффиксы наречий *по-...-ому, по-...ски*) 2) синтаксические (творительный падеж; предложно-падежные сочетания с предлогами *вроде, наподобие* или сочетания со значением размера; сравнительный оборот; придаточное сравнительное; сравнительное предложение; несогласованное определение; согласованное определение (сравнение-эпитет), легко трансформирующееся в сравнительный оборот; придаточное определительное с дополнительным акцентом сравнения), 3) лексические (при помощи слов со значением сравнения *подобный, похожий, напоминает*; прилагатель-

ные, вторая часть которых является стандартизированным показателем сравнения *-видный, -образный, -подобный* или указывает одновременно на объект и основание сравнения *-ногий, — лицый, -носый -головый*; глагол *сравнивать*, прямо указывающий на компаративную семантику высказывания [10, с. 52-56].

Самой многочисленной группой являются сравнения, соединяемые при помощи союзных слов типа *к а к, с л о в н о, п о д о б н о* и т.д. Особенно часто используется союз *к а к*. Например, «дар, который он как бремя чувствовал в себе» [11, с. 85] — полное сравнение в его элементарной форме. Здесь признак заключается в глаголе «чувствовал». Субъектом сравнения в данной конструкции является существительное *дар*, образом — *бремя*. Основа сравнения (глагол *чувствовал*) конкретизирует, развивает образ, позволяя автору подчеркнуть аналогию между процессом вынашивания человеческой жизни и творческими муками главного героя романа. В данном случае особое значение для Набокова имеет возможность закрепить в сознании читателя мысль о равноценности этих понятий, их важности.

От степени неожиданности, непривычности сравнения и распространённости зависит сила его воздействия на читателя. Учитывая, что «ассоциации, которые возникают при восприятии удачных сравнений, скажут значительно больше, чем простое ... описание» [12, с. 15], необходимо отметить, что в романе «Дар» Владимира Набокова почти отсутствуют традиционные сравнения: большинство конструкций, на наш взгляд, абсолютно оригинально. Остановимся на некоторых из них.

На подлинно художественном полотне компаративы, как и другие тропы, не существуют изолированно. Вводя сравнение в контекст произведения, «писатель, обладающий интуицией, стремится соотнести семантику, экспрессивную окраску, звуковой состав слов, входящих в сравнительный оборот или предложение, с другими образными средствами языка, употребленными в том же тексте» [12, с. 19]. Характеризуя особенности взаимодействия главного героя с окружающими его людьми, Набоков использует неожиданное сравнение процесса познания собеседника с погружением в кресло: «...он старался ...вообразить внутреннее прозрачное движение другого человека, осторожно садясь в собеседника, как в кресло, так что локти того служили ему подлокотниками, а душа бы влезла в чужую душу» [11, с. 33]. Здесь сравнение *садясь, как в кресло* семантически связано с последующей метафорой *душа влезла (в чужую душу)*, дополняя и обогащая образное представление, выраженное этим компаративом, позволяя почти зрительно представить ощущения набоковского персонажа.

Особый интерес в романе Набокова представляют примеры распространённых сравнений, при помощи которых создаётся законченный образ, достигающий большой степени самостоятельности. Иногда подобного рода распространённое сравнение называют термином *п а р а б о л а* [13, с. 210]. Образцов таких распространённых сравнений в русской литературе немало, но по стилю Набоков здесь, пожалуй, наиболее близок к Н.В. Гоголю, одному из любимых его писателей. Описывая ощущения своего героя, связанные с процессом художественного творчества, Набоков использует любимый им прием компаративных конструкций: сравнение, плавно переходящее в другое сравнение: «...как только я приступил к тому, что мнилось мне творчеством..., все гасло на гибельном словесном сквознячке, а я продолжал вращать эпитеты, налаживать рифму, не замечая разрыва, унижения, измены, — как человек, рассказывающий свой сон (как всякий сон, бесконечно свободный и сложный, но сворачивающий-

ся, как кровь, по пробуждению) незаметно для себя и слушателей окружает, подчищает, одевает его по моде ходячего бытия...» [11, с. 137]. Предметом сравнения здесь является творчество (в том его проявлении, каким оно «мнилось» герою романа), образом — человек, рассказывающий свой сон; признак сравнения не эксплицирован явно, его надо домыслить, в таком контексте актуализируется ассоциативно-образная картина чувств читателя. Сравнение творческого процесса с воспоминаниями о сне получает свое последующее развитие в сопоставлении акта пробуждения (как завершения сна) с процессом свертывания крови (сон, сворачивающийся, как кровь), что позволяет автору не только создать самостоятельную, почти зрительно воспринимаемую картину, но и выразить «через сравнение свое отношение к предмету мысли» [12, с. 56] (см. также контраст к вышеприведённому образу дара — «эмбриона»).

Н.С. Болотнова отмечает, что, «разрабатывая коммуникативно-прагматические аспекты слова в художественном тексте, можно выявить не только эстетический смысл произведения и механизм его формирования, но и стиль автора, «стоящего» за текстом, который проявляет себя и своё видение мира в слове» [14, с. 5].

Набоков выработал неповторимый стиль, который определяют как «аристократический» [8, с. 43], отмечая особенную набоковскую «живопись пера» [15, с. 7]. Являясь истинным художником слова, писатель не допускал возможности ремесленного подхода к процессу творчества. Именно такое негативное отношение к «гибельному словесному сквознячку», на котором «все гаснет», автор романа реализует посредством выбора семантически заведомо несовместимых сочетаний метафорического типа (*врацать эпитеты, налаживать рифму*), являющихся необходимым звеном в создании целостного полотна произведения.

Французский литературовед Нора Букс, говоря о композиции «Дара», отмечает: «Структура романа чрезвычайно сложна. Исследователи выявляют множество «внутренних» текстов, размещённых по принципу «матрёшки». Однако, несмотря на текстовую мозаику, повествование «Дара» отличается органическим единством... «Дар» в первую очередь — биографический роман. ...Пять глав, объединённых героем / рассказчиком в цельное повествование биографического романа, вместе с тем отличаются большой сюжетной и композиционной свободой. Каждая из них снабжена доминирующим и тематически автономным текстом. В границах романа главы могут меняться местами, выпускаться..., и всё это без ущерба для развития сюжета. Перестановка возможна и внутри самих глав, а также отдельные композиционные единицы текста из разных глав могут объединяться и легко менять свой адрес в повествовании. Большая вариативность прочтения в действительности не влияет на читательское проникновение в текст; она обусловлена не столько композиционной вольностью, сколько строго композиционной заданностью...Одной из композиционных фигур подчинения, фактически определяющей для «Дара», является кольцо. Общая композиция «Дара» образует замкнутое кольцо. Уже говорилось выше, что конец романа стыкуется с началом, фактически аннулирует предшествующее повествование. Восстановление текста осуществляется возвратом к нему, и, перевернув последнюю страницу, читатель вновь оказывается у самого начала романа... Такое «хождение по кругу», т.е «многократность прочтения», к которому вынуждает читателя автор, на самом деле оставляет его у «края тайны», постижение которой «возможно только проникновением в текст» [16, с. 180-181]. Именно филологический анализ художественного текста «позволяет рас-

смотреть его как единицу культуры, приобщиться к художественному миру автора, вступая в «диалог культур» и эпох» [17, с. 146].

Возвращаясь к предмету исследования, отметим, что кольцевой принцип композиции романа отражен в развитии образа «дара — эмбриона»: от зарождения дара («дар как бремя») в начале романа автор вновь возвращается к образу развивающегося «зародыша» в заключительной главе («...как пятнышко на зародыше превращается в глаз» [11, с. 304]), что также позволяет предположить авторское представление о новом творческом замысле как процессе прозрения.

Определяя семантическое поле представления «свое» для героя романа «Дар» (и его автора), считаем возможным предположить, что оно включает в себя всё, что так или иначе связано с дореволюционной Россией, размышлениями о которой буквально пронизано полотно произведения. «Набоковская Россия — очень закрытый мир, с тремя персонажами — отец, мать и сын Владимир... У Набокова роман с его собственной Россией», — считает З. Шаховская [8, с. 64].

Рассматривая группы сравнений, актуализирующие представление «своего» для Фёдора Годунова-Чердынцева, отметим, что Набоков нередко «отдаёт предпочтение сравнительным конструкциям, где объект сравнения дополнительно уточняется при помощи зависимых от него слов» [18, с. 51], при этом основании для сравнения являются «опосредованные ассоциативные связи некоторых признаков двух денотатов» [18, с. 52].

Ностальгические чувства Ф. Годунова-Чердынцева, вынужденного находиться вдали от Родины, выражены при помощи сравнительных конструкций с союзом *как*: «Он давно хотел как-нибудь выразить, что чувство России у него в ногах, что он мог бы пятками ощупать и узнать её всю, как слепой ладонями» [11, с. 58]. «Не следует ли раз навсегда отказаться от всякой тоски по родине, от всякой родины, кроме той, которая со мной, во мне, пристала, как серебро морского песка к коже подошв» [11, с. 157];. Благодаря неожиданности сравнений на основе ассоциативной связи внутреннего состояния героя (*тоска по родине, чувство России*) и конкретных тактильных ощущений (*ощупать и узнать её всю; пристала...к коже подошв*), уточнённым впечатляющим образом *слепого человека, познающего прикосновением окружающий его мир*, Набоков помогает читателю почувствовать степень близости России, практически осязаемую его персонажем. Воспоминания об отце, родительском доме, также входящие в семантическое пространство компонента «свое», реализуются в представлении героя романа посредством сравнения прошлого с *раем*: «...домовой музей, где стояли рядами узкие дубовые шкапы с выдвигаемыми стеклянными ящичками, полными распятых бабочек...где пахло так, как пахнет, должно быть, в раю» [11, с. 95-96], актуализируя у читателя позитивное восприятие художественного образа.

К семантическому пространству представления «чужое» для героя «Дара» (и его автора), на наш взгляд, следует отнести всё то, что, по мнению главного персонажа романа, нарушает границы его «внутреннего обывания» [11, с. 315] и является «страшно холодным миром вокруг» [11, с. 315]. Создатель первой русскоязычной биографии Набокова Б.Носик отмечает, что «...ощущение чужести, противопоставления себя бюргерской толпе и свободного, вдобавок почти безязыкого одиночества (которое Набоков ценил в Берлине) обусловлено больше всего индивидуальностью Владимира Набокова» [19, с. 158] Передавая ощущения главного героя, Фёдора Годунова-Чердынцева, идущего по ночному Берлину к своему временному пристанищу, автор использует такое сравнение: «Он свернул на свою

улицу и погрузился в нее, как в холодную воду» [11, с. 49]. Сопоставив чувство персонажа с физическими ощущениями, ассоциативно понятными каждому, и опираясь на общее негативное восприятие процесса вынужденного соприкосновения с низкотемпературной плотной средой, Набоков создает неожиданно яркий образ душевного дискомфорта, который испытывает его герой. Авторский комментарий, сопровождающий сравнение, закрепляет создавшийся в представлении читателя развитый образ: «...так не хотелось, такую тоску обещала та комната, недоброжелательный шкаф, кушетка» [11, с. 49].

Структурно — семантическая палитра сравнений, посредством которых Набоков создаёт образную картину представления о «чужом» для главного героя романа *внешнем мире*, достаточно обширна. Остановимся на некоторых из них: «ученик... настолько пропитался местным бытом, что и в английской речи делал те же невытравимые ошибки, которые сделал бы кегельноголовый немец... Он был по-немецки невежествен, т.е. относился ко всему, чего не знал, скептически» [11, с. 144]; «главный самодоволен, рассудителен, туп и хозяин, Траум, был коротенький человек, ...кожа у него была, как броня у некоторых насекомых... Его секретарша ...старелая женщина с мешками под глазами, пахнущая падалью сквозь дешёвый одеколон, работавшая любое число часов, иссохшая на траумовской службе, похожа была на несчастную, заезженную лошадь, у которой сместилась вся мускулатура, и осталось только несколько железных жил» [11, с. 171-172]; «...я бы завтра же бросил эту тяжкую, как головная боль, страну, где мне всё чуждо и противно» [11, с. 315].

Для Набокова характерно использование неполных сравнений, с не эксплицированным вербально признаком (т.е. основой сравнения), который надо домыслить, что, безусловно, актуализирует ассоциативно-образную картину чувств читателя. Обратимся к примерам: сложное прилагательное *кегельноголовый* содержит указание на субъект и объект сравнения, при этом имплицитная основа предполагает сотворчество автора и читателя в создании образного представления. При анализе сравнения также необходимо учитывать степень развитости каждого его члена. Так, например, согласованное определение (сравнение-эпитет) *невытравимые (ошибки)*, безусловно, предусматривает его последующую трансформацию в сложную компаративную конструкцию (*ошибки, которые нельзя окончательно исправить, как нельзя окончательно вытравить вредных насекомых*) в ходе постижения авторского представления о конкретном художественном образе, а в сравнении *чужой страны с тяжкой головной болью*, напротив, его семантика изначально актуализирована наличием всех необходимых компонентов компаратива и не предполагает обязательного активного соучастия читателя. Предупреждая возможность искажённой трактовки образа главного героя «Дара», Набоков в предисловии к английскому переводу романа поясняет причину подобной категоричности суждений своего героя: «Кое-где сквозь искусство проглядывает история. Отношение Фёдора к Германии, пожа-

луй, слишком типично отражает грубое и безрассудное пренебрежение русских эмигрантов к «туземцам» (будь то в Берлине, в Париже или в Праге). На моего героя к тому же подействовало наступление тошнотворной диктатуры, относящейся уже ко времени работы над романом, а не к тому, которое он фрагментарно запечатлел» [5, с. 49-51]. С.Блэкуэлл, размышляя над этим периодом жизни писателя, делает вывод: «Вопрос национальной принадлежности встал, разумеется, в результате экспатриации. Изгнание заставляет выработать новое сознание, особенно когда мечта о возвращении уже ушла» [20, с. 830-831].

Так, для Фёдора Годунова-Чердынцева «чужая сторона утратила дух заграничности, как своя перестала быть географической привычкой» [11, с. 17]. Семантическая оппозиция «свой» — «чужой» реализована здесь посредством сравнительного придаточного с союзом *к а к*, при этом антагонистичность компонентов нивелируется, уравниваясь общим основанием утраты, «синонимией предикатов» [21, с. 53] (*утратила быть — перестала быть*). Способ примирения с действительностью герой Набокова находит в «узнавании» «своего» в «чужом»: «блестели зелёные луковицы белой, псковского вида, церкви, недавно выросшей вверх из углового дома» [11, с. 280]; «за груневальдским лесом курил трубку у своего окна похожий на Симеона Вырина смотритель, и так же стояли горшки с бальзаминном» [11, с. 188]. Объекты сравнения, используемые в данных конструкциях, (*псковского вида церковь* и персонаж пушкинского произведения — *смотритель Симеон [Самсон] Вырин*) актуализируют в представлении Фёдора Годунова-Чердынцева ассоциативную связь тем, что является для него родным (Россия, Русская Литература), помогая герою романа преодолеть барьер отторжения «чужого» через нахождение в нём примет «своего».

В заключение отметим, что компаративные конструкции в романе «Дар», обладая способностью расширять пространство текста за счет вызываемых ими ассоциаций и являясь средством наглядной конкретизации эмоций, усиливающим их изображение в тексте, во-первых, реализуют тем самым важнейшую часть авторского замысла, а во-вторых, способствуют привлечению читательского внимания и активизации его творческого воображения. Д.С. Лихачёв отмечал, что «читатель не только воспринимает изображённую писателем действительность, он соотносит своё представление о ней с тем, которое ему предлагает писатель... Читатель как бы участвует в творческом процессе, «угадывая» за образом мысль, художественную идею писателя. Процесс читательского познания через художественное произведение есть процесс «узнавания». Это «сотворчество» читателя с автором и составляет суть эстетического наслаждения» [17, с. 205].

Владимир Набоков — блестящий мастер сравнений, являющихся средством характеристики как персонажей, так и самого автора. Все это очень наглядно отражено в семантике сравнений, используемых Владимиром Набоковым, употребляющим компаративные конструкции как активное средство реализации своего замысла.

Библиографический список

1. Федоров, А.И. Семантическая основа образных средств языка. — Новосибирск: Наука, 1969.
2. Емельянова, О.Н. Сравнение // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник. — М.: Флинта: Наука, 2003.
3. Тихомирова, Е.А. Лингвистический анализ тропа как один из способов описания национальной картины мира // Язык и культура. Вторая международная конференция: Доклады. — Киев: Изд-во УИМО, 1993.
4. Сухих, И. Книги XX века: русский канон. — М.: Независимая Газета, 2001.
5. Набоков, В.В. Предисловие к английскому переводу романа «Дар». // В.В. Набоков: Pro et contra. — СПб.: РХГИ, 1997.
6. Мулярчик, А.С. Русская проза Владимира Набокова. — М.: Изд-во МГУ, 1997.
7. Бойд, Б. Владимир Набоков: русские годы. — М.: Независимая Газета; СПб.: Симпозиум, 2001.

8. Шаховская, З.А. В поисках Набокова. Отражения. — М.: Книга, 1991.
 9. Бло, Ж. Набоков. — СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2000.
 10. Камышова, А.Е. Сравнение и его функции в структуре прозаического текста: Дис. ...канд. филол. наук. СПб.: РГПУ, 2006.
 11. Набоков, В.В. Дар. Собр. соч. в 4-х т. Т. 3. — М.: Правда, 1990.
 12. Федоров, А.И. Образная речь. — Новосибирск: Наука, 1985.
 13. Томашевский, Б.В. Стилистика. — Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1983.
 14. Болотнова, Н.С. О трёх направлениях коммуникативной стилистики художественного текста и изучении текстового слова // Коммуникативно-прагматические аспекты слова в художественном тексте. Науч. тр. каф. совр. рус. яз. Том. гос. пед. ун-та. — Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000.
 15. Ерофеев, В.В. Русская проза Владимира Набокова // Набоков В.В. Собр. соч. в 4-х т. Т. 1. — М.: Правда, 1990.
 16. Букс, Н. Эшафот в хрустальном дворце. О русских романах В.Набокова. — М.: Новое литературное обозрение, 1998.
 17. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста. — Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2006.
 18. Болотнова, Н.С. Функционирование сравнений, конкретизирующих речь, в произведениях Ю.М.Нагибина // Языковые единицы русского языка в функциональном аспекте. — Иркутск: Изд-во ИГПИ, 1985.
 19. Носик, Б. Мир и дар Владимира Набокова. М.: Пенаты, 1995.
 20. Блэкуэлл, Ст. Границы искусства: чтение как «лазейка для души» в «Даре» Набокова // В.В.Набоков: Pro et contra. Антология. Т.2. — СПб.: РХГИ, 2001.
 21. Черемисина, М.И. Сравнительные конструкции русского языка. М.: КомКнига, 2006.
- Статья поступила в редакцию 14.07.08.*

УДК 81.373

Н.Д. Федяева, научный сотрудник ОмГПУ, г. Омск

ЗНАЧЕНИЕ «НОРМА» В СЕМАНТИКЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлены результаты описания русских лексем, в значение которых входит семантический компонент «норма». Описание предполагает систематизацию лексических единиц на основании общности базовых смыслов нормы. Одним из результатов исследования является составление перечня смыслов нормы, значимых для русского языкового сознания.

Ключевые слова: лексикография, семантика, сема, семантическая структура.

В настоящем очерке представлены результаты анализа лексических единиц русского языка, в толковании которых встречаются слова *норма* и *нормальный*. Цель анализа — выявить смыслы нормы, не упомянутые в словарной дефиниции соответствующей лексемы, но «работающие» в семантике языка.

Нормативные представления (представления о типичных, обычных проявлениях объекта) необходимы человеку в любой ситуации оценивания, сравнения и проч. Так, чтобы выяснить, как именно человек идет — быстро или медленно — необходимо представлять себе шаг вообще — нормальный, обычный. Определить, какая кошка ласковая, а какая неприветливая, можно, только зная норму для кошки вообще и для кошачьей приветливости в частности. То же верно и для огромного числа других случаев. Между тем нормативные представления при всей своей важности крайне редко вербализуются, оставаясь в подтексте, в фоновых знаниях носителей языка. Говоря об этом, Л. Крысин заметил: «Норма незримо присутствует и в таких наших высказываниях, в которых нет слов *норма* или *нормальный*... Когда мы говорим *удобный стул, слишком темная комната, невыразительное пение*, мы имеем в виду (хотя не отдаем себе в этом отчета) некие общепринятые нормы удобства стула, освещенности помещения, выразительности пения» [1, с. 36]. Таким образом, существует некое противоречие между необходимостью нормативных представлений и регулярностью их выражения в речи — это первое базовое положение нашего исследования.

Из сказанного о важности знаний о норме вытекает, что лексические значения многих слов во многом зависят именно от этих знаний. Так, значения нарицательных существительных, обозначающих, как известно, предмет из ряда однородных, в принципе и есть формула нормы для соответствующего класса. Каче-

ственные прилагательные обозначают признак, выраженный в той или иной степени относительно нормы. Наречия «проверяют» интенсивность, качество и прочие свойства действия или признака относительно обычного положения дел. Глаголы называют действие — то или иное — в зависимости от того, какова норма. При этом, как и в обыденной речи, в словарных дефинициях идея нормы выражена крайне редко. Мы проанализировали толкования, данные в словаре С.И. Ожегова, и выяснили, что прямое указание на норму, т.е. указание посредством слов *норма, нормальный, ненормальный* и подоб., встречается около 100 раз (на 57 тысяч слов). Словарь, таким образом, отражает противоречие, о котором говорилось выше, — это второе базовое положение.

Обратимся к толкованиям исходных лексем — *норма* и *нормальный*. *Норма* — 1. Узаконенное установление, признанный обязательным порядок, строй чего-нибудь. 2. Установленная мера, средняя величина чего-нибудь. *Нормальный* — 1. Соответствующий норме, обычный. 2. Психически здоровый (здесь и далее приведены толкования по: Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М.: Русские словари, 1986). Другие толковые словари русского языка дают аналогичные толкования, которые оставляют ощущения недостаточности. Например, норма удобства стула, о которой говорил Л. Крысин, — это точно не узаконенное установление, не обязательный порядок и не средняя величина, это также вряд ли установленная мера (хотя последнее возможно). Ближе кажется только определение *обычный* (постоянный, привычный), но это значение сформулировано только для *нормальный*. Слова типа *обычный, средний, нормальный* Э.Сепир назвал квазинаучными [2, с. 59], однако представления, которые стоят за ними, — это обыденные представления рядовых носителей языка. Итак, третье положение: словарные де-

финиции лексем *норма* и *нормальный* не отражают реального многообразия смыслов нормы.

Какие из смыслов нормы, помимо упомянутых в дефинициях, «работают» в семантике русского языка? Для того чтобы выяснить это, мы на первом этапе обратились к тем 100 словам, в толкование которых лексикографы сочли обоснованным включить компоненты *норма* и *нормальный*. Гипотеза заключалась в том, что анализ значимых выявленных слов позволит дополнить перечень смыслов нормы.

Обнаруженные слова — это существительные, прилагательные и глаголы, в примерном количестве 40+30+30. Среди них довольно много слов с «полярной» функционально-стилевой окраской — книжное (*аномалия, кондиция, правопорядок, подобать*) и просторечное (*тронуться, чокнутый, горб*). Мы объединили слова в группы на основании общности того смысла нормы, который лежит в основе семантики соответствующих слов; в результате было образовано 5 групп. Дадим краткое описание каждой группы.

Первыми охарактеризуем смыслы, соотносимые со значениями слова *норма*, сформулированными в словаре С.И. Ожегова.

Базовый смысл «**норма — правило, требование**». Этот смысл соотносится с первым значением слова *норма* «установленное установление» и представляет императивную интерпретацию нормы: *норма* — признанный обязательным *порядок* чего-нибудь; *порядок* — *правильное*, налаженное состояние, расположение чего-нибудь; *правильный* — не отступающий от *правил*, норм, пропорций; *правило* — постановление, предписание, установленный *порядок* чего-нибудь. Квазисинонимы, обозначающие смежные понятия, — это *правило* (многозначное слово, в том числе ЛСВ 3 «образ мыслей, норма поведения»), *кондиция* — норма, которой должна соответствовать продукция, товар, *право* (ЛСВ 1 «совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил, регулирующих отношение людей в обществе»). Недифференцированный антоним — *аномалия* — обозначает различного вида неправильности.

Необходимо подчеркнуть, что такого рода нормы могут при общем императивном характере иметь различную природу в диапазоне от писанных до неписанных законов. В русском языке нашли наибольшее отражение два вида императивных норм: юридические нормы и нормы поведения, морали.

Юридические нормы обозначены в основном лексемами с корнем *прав-*: *право, правовой, правопорядок* и подоб. Отклонения от таких норм также вербализуются, например, прилагательным *вольный* (ЛСВ 3 «не ограниченный каким-либо правилами, нормами, законами»).

Нормы морали являются традиционным объектом изучения особой науки — *этики*, которая характеризует по отношению к нормам различные философские теории (например, *стоицизм*, который в своих этических нормах требует сознательного подчинения человека господствующей в мире необходимости) и формы поведения (например, *цинизм*, которому свойственно пренебрежение к нормам общественной морали, наглость).

Итак, соответствовать норме, *подобать* — одно из требований общества, а смысл «норма — правило, требование» соотносится с одной из важнейших интерпретаций нормы.

Базовый смысл «**норма — заведенный порядок, обычное, привычное состояние**». Этот смысл задает одно из значений слова *норма*, однотипно формулируемое словарями как «обычный, признанный обязательным порядок, состояние» (Ушаков), «обычный, общеприня-

тый, обязательный порядок, состояние чего-л.» (МАС), «обычный, установленный порядок, обычное состояние чего-л.» (Ефремова). Заметим, что два базовых определения — *обычный* и *обязательный* — отражают различные возможности фиксации нормы: это может быть юридическое установление, научное положение, правила этикета и т.п., с одной стороны, и естественный ход вещей, привычка, ставшая второй натурой, с другой. Выше речь шла о первой разновидности нормы, в данном случае имеется в виду вторая.

Нормально — когда *всё в порядке, всё идет своим чередом, своим ходом, всё в природе вещей* — одним словом, *естественно*. Такое состояние позитивно, однако именно по причине своей естественности не всегда замечается, между тем на восстановление утраченного порядка человек направляет значительные усилия. Характерно, что лексические единицы выражают идею утраты и восстановления нормы, а вовсе не ее поддержания. Одно из немногочисленных исключений — глагол *регулировать*, все значения которого объединены семой «поддержание порядка, нормальное состояние».

Результатом некоторых действий может стать выход из нормального состояния: последнее может быть *нарушено и расстроено* — и в том, и в другом случае X мешает нормальному состоянию, развитию, прерывает его. В ряде случаев *помеха* конкретизируется с объяснением причины, механизма действия: так, *застояться* — утратить нормальное состояние от долгого пребывания в неподвижности (известна причина), *пробка* — скопление чего-нибудь, мешающее нормальному движению (известен механизм и «виновник» помехи).

Возврат к норме — результат целенаправленных действий, более или менее детально отраженных в русском языке. Например, преодолеть последствия, обозначенные глаголом *застояться*, можно, если ослабивший орган *промять* — движением привести в нормальное состояние; в этом и многих других случаях следует прибегнуть к такому действию, как *разработать* — упражнениями, работой привести в нормальное, рабочее состояние. В результате силы, жизнеспособность *восстанавливаются*, и человек может спокойно *вздохнуть* — прийти в нормальное состояние после чего-нибудь.

Несоответствие норме как обычному, заведенному порядку осмысливается не только в наивной картине мира, но и в научной. Так, филологи говорят об *инверсии* — изменении нормального положения компонентов (в этом случае актуализируется смысл «порядок — последовательность»), медики — о *критических* состояниях, при которых опасность связана с возможностью нарушения нормального положения.

Итак, норма воспринимается как нечто обычное, привычное, что практически не замечаешь, но, утратив, стремишься вернуть. Такая норма становится *системой*, несоответствие которой становится объектом пристального внимания.

Базовый смысл «**норма — необходимое, должное количество**». Этот смысл соотносится со вторым словарным значением «установленная мера, средняя величина», но не совпадает с ним полностью. Вообще, это значение нам представляется целесообразным разделить на два: 1. установленная мера; 2. средняя величина.

В значении «установленная мера» актуализируется смысл границ, в которых явление соответствует традиционным представлениям о нем: *норма* — установленная *мера*; *мера* — *предел*, в котором осуществляется, проявляется что-нибудь; *предел* — пространственная или временная *граница* чего-нибудь; *граница* — *предел*, допустимая *норма*. Значение «средняя величина» включает представление об особенностях

выведения нормы как своеобразного среднего арифметического: *норма* — *средняя величина*; *величина* — размер, объем протяженность предмета; *средний* — представляющий *величину*, полученную делением суммы величин на их количество. Такое понимание позволяет в ряде случаев прояснить, какова установленная мера, однако эта связь возможна далеко не всегда: например, норма выпадения осадков — это и мера, и средняя величина, а норма температуры тела — мера, но не среднее. С другой стороны, верно, что средняя величина выступает мерилем для качеств объектов восприятия. Таким образом, видна следующая смысловая зависимость: установленная мера — не всегда средняя величина, но средняя величина почти всегда мера.

Узаконенность количества, составляющего норму, может быть обозначена лексемами *квота*, *такса*, *ставка*, которые в большинстве случаев обслуживают сферу экономики. Лексема *лимит* и лексико-семантический вариант *граница 2* имеют более широкое значение, обозначая норму как допустимое, оговоренное количество в какой бы то ни было сфере.

Несоответствие норме, заключающееся в отклонениях от нее в обе стороны (в сторону как уменьшения, так и увеличения), обозначается глаголами и отглагольными прилагательными *занизить* — *завысить*, *пониженный* — *повышенный*, *превысить*. Сфера применения этих слов весьма велика: можно занизить оценку, талию, стоимость, иметь повышенный холестерин, давление, интерес и проч. Большинство других слов, входящих в эту группу, называют частные количественные характеристики в их соотношении с нормой. Рассмотрим некоторые случаи.

Время. Недостижение нормы времени обозначено, например, словом *недоношенный* — родившийся до истечения нормального срока беременности; а соответствие временной норме — прилагательным *полнометражный* — достаточный для показа в течение одного сеанса нормальной продолжительности.

Вес. Прилагательное *полновесный* — имеющий полный, нормальный вес — обозначает зону нормы.

Величина, размер. Молодых рыб и животных, не достигших нормальной величины, называют *молодь*.

Частота, насыщенность. Так, медики говорят как о нормальном о *пульсе хорошего наполнения* — полном, насыщенном.

Финансы. В экономике для обозначения средств, необходимых для нормального существования, используется особый термин — *прожиточный минимум*.

Итак, норма — определенное количество чего-либо, необходимое для того, чтобы в полном объеме были реализованы функции, свойства объекта, а также установленное законодательством, наукой, самой природой объекта и т.п.

Базовый смысл «норма — здоровье». Здоровье является одной из важнейших ценностей человеческой жизни; отсутствие серьезных, неизлечимых болезней — характерный признак идеальной картины мира, из которой удалены все необратимые отрицательные явления: болезни, зло, смерть [3, с. 200]. В толкованиях самого слова *норма* сема «здоровье» никак не обозначена, в дефинициях слова *нормальный* указано только значение «психически здоровый», между тем среди слов русского языка можно выделить весьма представительную группу с базовым смыслом «норма — здоровье (как психическое, так и физическое)».

Итак, основное значение слова *здоровье* — правильная, нормальная деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие. Изучением условий сохранения здоровья занимается специальная наука — *гигиена*; *профилактика* предупреждает появление болезней; при прочих благоприятных факторах

достигается оптимальное *жизнеобеспечение* — обеспечение сохранения и нормального протекания жизни. Заболевшего человека стремятся *оздоровить* и *выходить* — вернуть в здоровое нормальное состояние. Возвращение в здоровое состояние приравнивается к возвращению к свету: у человека *светлеют* мысли, сознание.

Полярное состояние — нездоровье — связано с *расстройством* — заболеванием, нарушением нормальных функций органа, организма и часто является результатом *истощения* — крайней слабости, изнуренности вследствие нарушения нормального питания или нормальных функций организма. Проявления *нездорового* состояния многообразны, в самом общем виде их можно разделить на физические и психические.

К физическим ненормальностям, относятся, прежде всего, случаи непропорционально развитых органов или нестандартные размеры (например, *горб* — большая ненормальная выпуклость на спине или груди человека, *карликовость* — ненормально маленький рост).

Психическое нездоровье прочно связывается в основной картине мира с состоянием ума (норма — быть *в здоровом уме и твердой памяти*), отклонения от этой нормы имеют в русском языке многочисленные наименования. Это, конечно, имена прилагательные, служащие для характеристики человека в различной степени психического расстройства: так, *тронутый* — со странностями, психически не совсем нормальный, а *психованный* — психически неуравновешенный, ненормальный. Во внутренней форме устаревших прилагательных могут быть также зафиксированы причины ненормальности, какими они представлялись носителям архаичной картины мира: *бесноватый* — такой, в которого вселился бес, *порченный* — такой, на которого напустили порчу. Человек, который ведет себя подобно психически нездоровому, *психует*; окончательное превращение обозначается глаголом *тронуться*. Наконец, имена существительные обозначают весь спектр ненормальности: от причуд и странностей (*бзик*, *вывих*, *сдвиг*) до полного помрачения рассудка (*психопатия*) и противоестественного поведения, *извращения*. Заметим, что психические отклонения в равной степени интересуют и ученых (психологов, психиатров, психолингвистов и др.), и обычных носителей языка. Как следствие, среди существительных с такой семантикой можно найти как специальные, так и разговорные и просторечные.

Физическое и психическое нездоровье в сознании носителей языка связаны, что находит отражение в семантической структуре многозначного слова. Показательны в этом отношении слова *уродство* — 1. врожденный физический недостаток, 2. очень некрасивая внешность, 3. нечто отрицательное, ненормальное; и *порок* — 1. тяжелый предосудительный недостаток, позорящее свойство, 2. развратное поведение, 3. аномалия, отклонение от нормального вида, состояния. В первом случае обозначено движение от идеи недостатка физического к психическому нездоровью, во втором — противоположный ход мысли.

Итак, в русской языковой картине мира здоровье является одной из основных норм, а его отсутствие оценивается как ненормальность. Русский язык располагает весьма представительным репертуаром лексических средств для обозначения различных аспектов этой идеи. Заметим, что этот базовый смысл, несомненно, пересекается с базовым смыслом «норма — заведенный порядок»: лечение и последующее выздоровление есть возврат к норме.

В особую группу — не по семантическому, а по формальному принципу — следует выделить слова с **корнем *норм-***. Помимо *норма* и *нормальный* в словаре С.И. Ожегова истолкованы следующие лексемы:

Нормализовать — 1. Подчинить (-нять) норме 2. Сделать (делать) нормальным. || *нормализация*.

Нормализоваться — стать (становиться) нормальным, войти (входить) в норму.

Норматив (спец.) — экономический или технический показатель норм, в соответствии с которыми производится работа. || *нормативный*.

Нормативный — 1. см. норматив. 2. Устанавливающий норму, правила. || *нормативность*.

Нормировать — установить (-навливать) пределы чего-н., ввести (вводить) в норму. || *нормирование, нормировка, нормировочный*.

Нормировщик — работник, проводящий нормирование чего-н. || *нормировщица*.

Ненормальный — 1. Отклоняющийся от должного, от нормы. 2. Душевно больной, психически неуравновешенный (разг.). || *ненормальность*.

Ненормальность — 1. см. ненормальный. 2. Ненормальное явление.

Очевидно, что все выявленные смыслы характерны для слов с корнем *норм-*: это и правила, требования (*норматив*), и обычный порядок (*нормализоваться*), и надлежащее количество (*нормировать*), и здоровье (*ненормальный*); при этом у многозначных слов эти смыслы сосуществуют, задавая семантическую структуру слова. Заметное место в этой группе занимают глаголы, указывающие на переходящий характер нормы, из которой можно выйти, в которую можно войти или ввести. Норма, действительно, динамична: она может изменяться, в том числе на противоположную, следовательно, возможна смена нормы на антинорму. Кроме того, человек может измениться сам относительно нормы: стать нормальным или, напротив, перестать быть таковым.

Итак, для слов с корнем *норм-* актуальными являются те же самые смыслы нормы, которые мы выявили при анализе других групп.

Для выделенных 5 групп характерны некоторые общие особенности.

Во-первых, группы объединены общим смыслом «человечности» норм. Наличие норм, их осознание, фиксация, трансляция и проч. — специфический признак мира человека. Обнаруженные лексемы, в том числе называющие признаки не человека, а других живых организмов (*молодь*) или неодушевленных объектов (*полнометражный*), представляют результаты упорядочивающей, нормирующей деятельности человека.

Во-вторых, выявленные смыслы активно пересекаются. Так, в значении слова *карликовость* заметны как смысл «норма — здоровье», так и смысл «норма — необходимое количество»; в значении слова *восстановиться* — смыслы «норма — здоровье» и «норма — заведенный порядок» и т.д. Пересечение смыслов возможно благодаря инвариантному значению, верному для всех случаев: норма — это тот диапазон проявлений, который большинством людей устойчиво воспринимается как обычный, привычный, типичный и который в той или иной форме зафиксирован обществом.

Сформулированные таким образом смыслы нормы: «правило», «порядок», «количество», «здоровье» — позволяют расширить по сравнению с первоначальным перечнем лексем, относящихся к семантическому полю «норма». Так, в первую группу должны войти слова типа *руководство, график, требование, канон, стандарт*; во вторую — *обыкновенный, средний, стандартный*, в третью — *убегаться, лиловатый, очень, весьма*, в четвертую — *болезнь, беспокойство, вирус* и проч. Важно, что вовлеченными в поле оказываются лексемы самые разнообразные: во-первых, различной частеречной принадлежности (что указывает на сосуществование значения нормы и основных типовых значений

предмета, признака и действия), во-вторых, различной функционально-стилевой окраски (наличие слов всех основных окрасок — книжное, нейтральное, разговорное — свидетельствует о выходе идеи нормы в различные коммуникативные сферы), в-третьих, различного оценочного потенциала (нейтральные слова констатируют соответствие / несоответствие норме, оценочные — передают ценностное отношение к этому факту).

Рассматривая норму как семантическую категорию, то есть как понятийную категорию, заключенную в грамматических, лексических, словообразовательных значениях языка и их речевых реализациях [4], необходимо отметить следующие ее особенности:

1. Категория образована по бинарному принципу и включает значения «норма — не-норма». Это свойство может быть иллюстрировано нашим материалом: в каждой группе слова со значением «соответствие норме» противопоставлены словам со значением «несоответствие норме» (например, *нарушить* — *разработать; здоровье* — *патология* и т.п.)
2. Это двужарусная семантическая категория, так как реализуется на лексическом и словообразовательном уровнях (имеются специальные лексемы и морфемы для выражения соответствующего значения) и демонстрирует связь семантического признака с грамматическим значением (см. грамматику качественных прилагательных). Избранный материал не показывает всех возможностей словообразования, однако некоторые наблюдения сделать можно. Так, очевидна активность отрицательного префикса *не-*, посредством которого образуются слов со значением несоответствия норме (нездоровый, неестественный, ненормальный и проч.). При привлечении более обширного материала можно говорить, например, об антонимичных префиксах *недо-* и *пере-* (*недоварить* — *переварить*), о суффиксах субъективной оценки (*здоровенный, худющий*) и др. О связи семантики нормы и грамматики говорилось выше: существительные констатируют соответствие / несоответствие норме, прилагательные позволяют охарактеризовать степень нормальности, глаголы указывают на динамичный характер нормы.
3. Семантической категории нормы свойствен эксплицитно-имплицитный характер. Случаи, ставшие предметом описания в нашем очерке, являются примером эксплицитного выражения: в значениях рассмотренных слов наличие семы «норма» осознается говорящими, в том числе лексикографами, включающими этот семантический компонент в словарные дефиниции.
4. Из двух значений — «норма» и «не-норма» — имплицитным чаще оказывается значение нормы (что связано со слабой осознанностью нормы вообще), в то время как значение «не соответствует норме» всегда имеет формальное выражение. Наш начальный материал (100 слов, в толковании которых есть требуемый семантический компонент) не отражает количественное превосходство слов с семантикой антинормы: в нашем случае наблюдается примерно равное деление. Однако этот факт легко объяснить: к числу выявленных слов в первую очередь относятся слова, называющие разновидности нормы (*такса, квота, лимит, правопорядок* и т.п.), которые и увеличивают численность лексем со значением «норма». Если же расширить границы материала, то перевес окажется на стороне значения «несоответствие норме». В частности, все те словообразовательные средства, о которых шла речь выше, участвуют в образовании слов именно с такой семантикой.

Итак, анализ слов, толкование которых включает прямое указание на норму, позволило сформулировать четыре смысла нормы: 1) «правило, требование», 2) «заведенный порядок, обычное, привычное состояние», 3) «необходимое, должное количество», 4) «здоровье». Эти смыслы пересекаются со словарными значениями лексемы «норма», но не полностью им соот-

ветствуют. В связи с этим рассмотрение в совокупности позволяет детализировать представления о норме, значимые для русского языкового сознания. Опираясь на сформулированные смыслы, можно расширить границы материала и тем самым включить в семантическое поле нормы большее число единиц.

Библиографический список

1. Крысин, Л.П. Языковая норма и речевая практика / Л.П. Крысин // Отечественные записки. — 2005. — №2.
2. Сепир, Э. Градуирование / Э. Сепир // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. — М., 1985.
3. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. — М., 1988.
4. Бондарко, А.В. Основы функциональной грамматики / А.В. Бондарко. — СПб., 2001.

Статья поступила в редакцию 7.05.08.

УДК 81'27

Э.В. Хилханова, канд. филол. наук, доцент Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств, г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ КОЛЛЕКТИВНОГО ВЫБОРА ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В ЭТНИЧЕСКОЙ БУРЯТИИ)

Дается теоретическое обоснование продуктивности культурно-антропологического подхода для поиска причин сохранения или утраты языка и эмпирический анализ влияния культурных измерений (коллективизм — индивидуализм, степень дистанции власти, внутренний и внешний контроль) на выбор языка бурятской этнической группой.

Ключевые слова: выбор языка, языковая ситуация, культурно-антропологические факторы, этническая Бурятия, индивидуализм и коллективизм, дистанция власти, экстерналистские и интерналистские культуры.

При изучении проблематики языкового выбора, этнолингвистической витальности группы, ее языковой лояльности исследователь должен исходить из того, что выбор языка как контактно-обусловленное явление охватывает, помимо чисто языковых, социальные и внутригрупповые факторы. Соответственно, комплексный анализ причин, сформировавших и формирующих двуили многоязычную языковую ситуацию, невозможен без учета какой-либо из данных групп факторов. В настоящей статье предлагается обозначить эти группы как *внешние, внутренние и собственно лингвистические*. Каждая группа состоит из нескольких факторов, а их совокупность представляет собой «факторную сетку» — достаточно исчерпывающую экспланаторную модель, способную с некоторыми вариациями объяснить практически все релевантные причины языковой ситуации в любом национальном регионе, где имеет место языковое контактирование миноритарного и мажоритарного языков.

В состав внешних факторов нами включаются социолингвистические, социокультурные, социально-психологические и культурно-антропологические факторы, в состав внутренних — психолингвистические, субъективные, прагматические и фактор идентичности и, наконец, в ряду собственно лингвистических предлагается рассмотреть интер-дискурс и тему разговора, недостаточную языковую компетенцию в миноритарном языке наряду с высокой языковой компетенцией в мажоритарном языке, частоту использования мажоритарного языка, а также передачу чужой речи. Каждый комплекс факторов смены или, наоборот, сохранения языка представляет собой обширное направление современной лингвистики и может быть развернут в отдельное исследование.

В настоящей статье анализируется только одна из групп внешних факторов языковой ситуации, когда эт-

ническое сообщество либо меняет свой этнический язык на другой, как правило, язык доминирующей группы, либо сохраняет его, а именно *культурно-антропологические* факторы. Социальным объектом исследования является одно из национальных меньшинств Российской Федерации — бурятская этническая группа, дисперсно проживающая преимущественно на территории этнической Бурятии¹. Языковая ситуация в данном регионе достаточно типична для России и может быть квалифицирована как многокомпонентная, коммуникативно и демографически неравновесная, двуязычная с функционально неравнозначными языками — бурятским и русским. В работе использованы материалы полевого исследования, проведенного автором в 2004–2006 гг. на данной территории, в ходе которого было опрошено и частично проинтервьюировано 714 респондентов; отбор осуществлялся по принципу квотной пропорциональной выборки.

Прежде чем приступить непосредственно к анализу, необходимо провести разграничение между двумя близкородственными терминами — *социокультурные* и *культурно-антропологические* факторы выбора языка. Строго говоря, культурно-антропологические факторы включают в себя социокультурные, а разграничение между ними проводится скорее для удобства презентации материала и его интерпретации. Культурная антропология, как известно, исследует вопросы взаимодействия человека с культурой, в рамках которой он существует и действует. Иными словами, она изучает человека через призму его культуры. Следовательно, в рамках соотношения «человек — культура» ее интересует человек как природное существо, становление его личности в истории и конкретной социальной среде, типичные ситуации его взаимоотношений с другими людьми, принадлежащими как к «своей», так и к иной культуре, отклонение его поведе-

¹ Современная этническая Бурятия включает в себя Республику Бурятия, бывший Усть-Ордынский Бурятский автономный округ (ныне часть Иркутской области) и Агинский Бурятский автономный округ, который вскоре должен объединиться с Читинской областью.

ния и деятельности от принятых в данной культуре ценностно-нормативных координат и т.д. Среди множества определений культуры мы принимаем определение, данное Ф.И. Минюшевым, который понимает под культурой ценностно-отобранный и символично-семиотически организованный (структурированный) опыт множества людей, содействующий успешному решению общественных и личных проблем. Она состоит из двух подсистем: нормативно-семиотической и материально-денотативной [2].

Под *социокультурными* факторами выбора языка понимается изучение, прежде всего, социальных детерминантов жизнедеятельности человека, т.е. его социального и природного окружения, рассмотренного через призму культуры его общества (среды). Другими словами, изучение социокультурных факторов языка проводится на стыке социологии и культурной антропологии. «Ключевая категория социологии — общество. Оно есть продукт взаимодействия людей (в конечном счете). В каждом обществе функционируют свои формы социальной, т.е. типы взаимодействия людей и их групп (конфликта, кооперации, эксплуатации, солидарности, социального равенства или неравенства, господства и подчинения и т.д.). Упорядочение социальных взаимодействий, придание им целесообразной ориентации, наполнение смысловыми ориентирами, достижение взаимопонимания субъектов взаимодействия обеспечиваются культурой, ее нормами, ценностями, знаниями, образцами, знаковой системой, символикой и т.д.» [там же]. Значит, исследуя социолингвистические процессы с позиций социальной антропологии, мы изучаем форму и степень детерминированности данных процессов атрибутами культуры, т.е. социокультурными факторами. Это представляет собой динамический аспект исследования причин коллективного выбора языка.

При изучении *культурно-антропологических* факторов внимание исследователя обращено на изучение глубинных основ, констант культуры, которые во многом определяют человеческое мышление, чувства и действия, в том числе и в области выбора языка. В определенном смысле, изучение влияния культурно-антропологических детерминантов на коллективный выбор языка представляет собой статический аспект исследования человека, где он рассматривается как родовое существо, прошедшее историко-культурную эволюцию. В результате этой эволюции у каждого этноса формируются устойчивые социальные модели поведения, ценности и нормы, отражающие особенности той или иной культуры, которая, в свою очередь, сформировалась в первую очередь под воздействием территории с ландшафтом и климатом и хозяйственно-культурного типа (оседлая, кочевая цивилизация). Таким образом, применение культурно-антропологического подхода, наряду с другими — социально-психологическим, лингвистическим и т.д. — представляется продуктивным для поиска причин языкового поведения индивида и этнической группы в целом. Объяснение, на наш взгляд, следует искать в *культурных измерениях*, по которым можно сгруппировать доминирующие системы ценностей в тех или иных культурах. Эти системы ценностей во многом определяют человеческое мышление, чувства и действия и отражают основные проблемы, с которыми сталкиваются все общества, но решают их различными способами.

Рассмотрим, как выбор языка, этнолингвистическая витальность группы, языковая лояльность у бурятской этнической группы определяются следующими

релевантными для нашего исследования измерениями культуры, которые были сформулированы Г. Хофстеде, Ф. Тромпенаарсом и Хампден-Тернером и сгруппированы ими по нескольким категориям. В категории «*отношения между людьми*» Хофстеде различает *индивидуализм и коллективизм*, в категории «*избегание неопределенности*» — степень *дистанции власти*, а с точки зрения категории *контроля* культуры подразделяются на два основных типа: *контролируемые извне и изнутри* [5, с. 5].

Индивидуализм и его противоположность — коллективизм — это степень, в которой индивидуумы, по нормам данной культуры, либо живут своими собственными интересами, либо объединяются в группы, как правило, вокруг семьи. Позиционирование себя между этими полюсами — основная проблема, стоящая перед всеми обществами. По определению Хофстеде, «индивидуализм — это черта общества, в котором связи между индивидуумами являются свободными: каждый, как ожидается, будет заботиться только о себе и своим непосредственным семействе. Коллективизм характерен для общества, в котором люди еще до рождения объединены в сильные группы с тесными связями, которые на протяжении всей их жизни защищают их в обмен на беспрекословную верность группе» [5, с. 225]. Бурятская культура относится, безусловно, к коллективистскому типу², и это, наряду с другими факторами, объясняет и выбор бурятской этнической общностью стратегии конвергенции, и переключение кода с бурятского на русский, и, в целом, массовое распространение бурятско-русского двуязычия, отказ от жесткого и тем более конфликтного отстаивания своей этнической самобытности, что автоматически способствует ассимиляции. Все это, помимо социально-политических и исторических факторов, обусловлено и культурными, а именно тем, что в большинстве коллективистских культур конфронтация с другими людьми считается невежливой и нежелательной, а слова и действия людей не должны нарушать равновесия и гармонии в обществе.

Измерение «дистанция власти» показывает, какое значение в данных культурах придается властным отношениям между людьми. Некоторые культуры имеют преимущественно иерархическую или вертикальную структуру, в то время как в культурах с малой дистанцией власти иерархия выражена не так сильно или наблюдается горизонтальная структура построения властных отношений. Бурятская культура относится к культурам с большой дистанцией власти, где власть видится как некая данность, имеющая фундаментальные основы. Вопрос о легитимности власти здесь не столь важен, поскольку в обществе негласно присутствует признание того, что в мире должен быть определенный «порядок неравенства», в котором каждый имеет свое место. Так, характерные для Бурятии и России в целом социальная пассивность и некритическое отношение к власти со стороны населения и в недалеком прошлом безответственность и ощущение безнаказанности и вседозволенности со стороны власти — это проявления геронтократически-авторитарной модели социального поведения.

В.И. Антонов рассматривает геронтократизм, т.е. культ старших, распространенный во всех восточных странах, как социальный символизм, играющий регулятивную роль в обществе и культуре. В историко-генетическом плане как геронтократическая, так и авторитарная модель связаны с поклонением и даже сакрализацией предков, родовых и племенных вождей.

² Русскую культуру также причисляют к коллективистскому типу культур.

Дистанцированное общественное отношение, регулируемое персонифицированным правлением, в сознании масс фетишизируется. А сам субъект управления обрастает ореолом особой авторитарности. Властвующая личность (фараон, император, хан, царь) в обыденном сознании индивидов предстает в своем единственном функциональном измерении — быть верховной силой во всей системе правления. «Сила авторитета» претерпевает своеобразную метаморфозу, становясь «авторитетом силы», который постепенно накапливается в стереотип авторитарного фетишизма, т.е. в социальный символ [1, с. 5].

Большая дистанция власти, так же, как и коллективизм, не способствует сохранению языка и этнической идентичности, если существует давление со стороны государства как олицетворения власти в пользу доминирующего — русского — языка и русской культуры. Общества с большой дистанцией власти принимают навязанные им правила социального поведения как некий фатальный закон, сопротивляться которому бессмысленно.

Подобная подсознательная установка связана и с делением культур на два основных типа: контролируемые извне (экстерналистские) и изнутри (интерналистские). Различие между внутренним и внешним контролем Тромпенаарс и Хампден-Тернер описывают следующим образом: способ нашего отношения к окружающей среде связан со способом, которым мы пытаемся контролировать нашу собственную жизнь и судьбу. Люди интерналистского склада имеют механистический взгляд на природу, не верят в удачу или предопределение. Они «внутренне-направлены»; личное решение человека — это отправная точка каждого действия. Человек может доминировать над природой и руководить своей жизнью — если он прилагает для этого усилия. Люди экстерналистского склада обладают более органичным взглядом на природу. Человечество — одна из сил природы, полагают они, так что следует действовать в гармонии с окружающим миром. Действие природных сил (фатума, рока) непостижимо, поэтому человек никогда не знает, что может с ним произойти. Действия людей экстерналистского типа «внешне-ориентированны» — приспособлены к внешним обстоятельствам [5].

Бурятам, культура которых сформировалась суровыми геоклиматическими условиями центрально-азиатских степей, мысль о том, что человек — царь природы, а судьба его зависит только от него самого, вряд ли могла прийти в голову. О том, как по-разному понималась личность в культуре Востока и Запада, говорили многими учеными. Так, З.П. Морохоева, интерпретируя эту разницу как проявление принципа, или идеи дискретности (на Западе) и связи (на Востоке), полагает, что на Востоке универсальное «Я» превалирует над индивидуальными «Я». Если на Западе по-

латыни говорили *ego et tu* (я и ты), то в Индии и Китае предпочитали говорить «мы». Там всякое «я» мыслилось как продолжение другого «я». На современном Западе считается, что общество (коллектив) — это сумма (агрегат) независимых индивидов. В Индии же, например, общество выступает, по сути, как единое тело. И только как член этого единого тела, в пределе — всего человечества, каждый индивид достоин любви и уважения. Отсюда идеальная цель индийцев — достичь нераздельности всех «я» [2, с. 106]. Сходные размышления мы находим и в работе Б.Б. Сибиданова: «Характерной чертой цивилизации данного типа [центрально-азиатской — Э.Х.], — пишет он, — является такая концепция человеческой личности, когда индивид ощущал себя не как самостоятельное автономное начало, не как «я» (эго) в европейском смысле, а как родовой организм и космическое существо, живущее в тройственной реальности: прошлое — настоящее — будущее. Отсюда — и отсутствие ощущения границ собственной индивидуальности в традиционном обществе» [3, с. 89-90].

Следует особо отметить, что, безусловно, все сказанное не означает, что культуры жестко подразделяются на индивидуалистские и коллективистские, контролируемые извне и изнутри и т.д. Не претендуя на всеобъемлющий анализ этой проблемы, назовем лишь несколько наиболее существенных причин, почему этого не может быть. Во-первых, общеизвестно, что изменения являются неотъемлемой частью культуры, и одними из источников культурной динамики являются культурные заимствования и культурная диффузия. Во-вторых, хотя мы все являемся носителями той культуры, в которой мы выросли, личная и культурная идентичность индивида может существенно варьироваться — например, в традиционно коллективистских обществах найдется немало индивидуалистов и т.п. В-третьих, все культуры сегодня в той или иной степени затронуты процессом глобализации, которая ведет к универсализации (но не к формированию единой мировой культуры и однообразию), что также исключает культурную изоляцию и сохранение какой-либо культуры «в чистом виде».

В заключение следует сказать, что тип бурятской культуры как коллективистской, характеризующейся большой степенью дистанции власти, приспособляющейся к внешним обстоятельствам и ориентированной на сохранение гармонии, сформировал определенные ментальные программы, действующие, как любой когнитивный механизм, в основном на неосознанном уровне. Эти программы обусловили достаточно быструю адаптацию бурят к новым общественным отношениям, сложившимся после Октябрьской революции 1917 г., в том числе и легкость языковой ассимиляции, и сохраняющаяся по сегодняшний день предпочтение русского языка.

Библиографический список

1. Антонов В.И. Символ в обществе и культуре Востока / В.И. Антонов. — М.: Изд-во «Луч» РАО, 1993.
2. Минюшев Ф.И. Социальная антропология (курс лекций). — М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.vusnet.ru/biblio/archive/sozialnaja_antropologija/
3. Морохоева, З.П. Личность в культурах Востока и Запада: К постановке проблемы / З.П. Морохоева. — Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1994.
4. Сибиданов, Б.Б. Традиционная реальность бурят: пространство и время / Б.Б. Сибиданов. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2002.
5. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations, Second Edition / G. Hofstede. — Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.
6. Trompenaars, F. and Hampden-Turner, C. Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Global Business, Second Edition / F. Trompenaars, C. Hampden-Turner. — New York: McGraw Hill, 1998.

Статья поступила в редакцию 17.09.08.

А.Ю. Хоц, аспирант Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ПОЭТИКА ВЕРСЕ В МАЛОЙ ПРОЗЕ ЕФИМА ЗОЗУЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА «НЕДОНОШЕННЫЕ РАССКАЗЫ»)

В статье рассматриваются особенности строфической прозы миниатюр, относящихся к циклу «Недоношенные рассказы» Ефима Зозули, анализируются средства и способы создания версейной строфы, стихоподобного ритма, графической актуализации художественного текста.

Ключевые слова: малая проза, версе, поэтика, стих.

Литературная практика 1920-х годов в поисках новых радикальных способов выражения авторской мысли приходит к новой стратегии синтеза, реализующейся на различных художественных уровнях, в том числе на стыке стиха и прозы [1, с. 5-10].

В 20-е годы XX века — эпоху решительной ломки литературных и общэстетических традиций в национальной культуре — проза, постоянно испытывая на себе влияние лирического пафоса, с одной стороны, и традицию соответствующей ему стихотворной структуры — с другой, оказывается достаточно проницаемой для различных типов экспансии лирического и стихотворного начала [2, с. 23]. Результатом активного взаимодействия стиха и прозы явилось множество разнообразных художественных феноменов. Рассмотрение особенностей одного из таких явлений составляет цель настоящей работы.

Цикл «Недоношенные рассказы» принадлежит перу известного художника первой трети XX века Ефима Зозули. Оригинальность и полновесность коротеньких рассказов цикла отмечали многие современники, находя в них художественную «сгущенность», лиричность, психологизм [3, с. 34]. Цикл «Недоношенные рассказы» включает в себя двенадцать произведений: «Хлеб» (1916), «Лакей» (1916), «Стихия» (1916), «Летчик» (1917), «Приблудная женщина» (1917), «Рассказ о борьбе» (1917), «TANGLEFOOT» (1916), «Прекрасные слезы» (1917), «Тиф» (1917), «О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь» (1919), «Овес» (1917), «Жалость» (1921).

Значительная часть рассказов цикла написана строфической прозой — версе. Вслед за Ю.Б. Орлицким, мы понимаем версе как «...строфически организованную стихоподобную прозу, характеризующуюся малым объемом всех или подавляющего большинства строк, примерным равенством размера этих строк и тенденцией большинства из них к совпадению с одним предложением» [4, с. 180-181].

«Недоношенные рассказы» написаны ритмически нейтральной прозой, строфы-предложения кратки и в большинстве произведений цикла достаточно строго упорядочены. Чем меньше по объему текст (рассказы «Хлеб», «Лакей», «Жалость» и др.), тем эта упорядоченность строже, а чем больше — тем, наоборот, слабее («TANGLEFOOT», «Рассказ о борьбе», «Стихия» и др.). В рассказах большего объема наряду с версейным используется и достаточно традиционный объем строки.

Так, рассказ «TANGLEFOOT», занимающий по объему 3,5 страницы, состоит из 28 строк, из которых лишь 8 равны одному предложению. Малые и сверхмалые версейные строфы, чередующиеся с более объемными абзацами-строфами, визуально разбивают общий прозаический массив рассказа на довольно соизмеримые по длине сегменты. Однако необходимо также отметить, что короткие строфы, помещенные внутри текста, выполняют функцию создания контраста. Общая схема рассказа по количеству типографических строк в строфе следующая: 3-4-8-4-2-2-5-2-2-6-2-6-5-5-2-4-8-3-2-7-5-

6-3-2-4. Схема послесловия, отделенного графическим знаком «***»: 2-5. Объем строк рассказа различен: от 1 до 6 предложений.

Примерно такая же строфическая тенденция наблюдается в «Рассказе о борьбе» — самом большом по объему рассказе цикла, сегментированном по подобию более крупной жанровой формы на 4 неозаглавленные пронумерованные части. Объем строк рассказа колеблется от 1 до 5 предложений. Общая схема рассказа по главам выглядит следующим образом: (1) 2-3-3-2-1-6; (2) 4-4-4-5-7; (3) 2-1-3-6-2-7-2-1-5-2; (4) 8-1.

Более строгая строфическая упорядоченность наблюдается в коротких рассказах цикла, занимающих по объему около страницы. В таких рассказах («Хлеб», «Лакей», «Прекрасные слезы», «Тиф», «О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь», «Жалость») прозаический монолит практически не воспринимается как таковой, ввиду использования автором сверхкратких версейных строк, занимающих по длине зачастую лишь половину типографической строки.

Небольшой по объему рассказ «Хлеб» (две трети страницы) состоит из 10 строк, объем которых колеблется от 1 до 13 предложений в абзаце-строфе. Схема рассказа следующая: 3-5-2-1-2-4-2-1-2-1

Другой короткий рассказ «О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь», занимающий по объему одну страницу, состоит из 17 строк, из которых 14 состоят из 1 предложения. Оставшиеся 3 строфы равны соответственно 3, 2 и 5 предложениям. Таким образом, общая схема рассказа выглядит следующим образом: 1-1-1-3-1-2-1-1-1-1-1-1-1-5-1-1-1.

Отметим, что при подобном членении текста возникает тенденция к «вертикальному» его прочтению. Как справедливо отмечает Ю.Б. Орлицкий, в «...строфически организованной прозе абзац, кроме собственно смысловых функций, берет на себя еще и конструктивные: служит созданию в прозе стихоподобного вертикального ритма, возникающего в результате сопоставления соседних строк» [4, с. 181].

Стихоподобный ритм и паузировка в произведениях цикла «Недоношенные рассказы» достигается в первую очередь использованием коротких (часто односоставных, неполных) предложений, большая часть которых состоит из парцелированных фраз. Таким образом, «телеграфный» стиль, свойственный творческой манере Зозули, в «Недоношенных рассказах» обретает свое высшее проявление.

Приведем несколько примеров:

У колодца вздыхает с облегчением. Берется за ручку и вертит. Два часа.

Потом сын ведет ее обратно.

Она опять садится на кованный сундук и вытирает со лба пот.

Сын кладет ей на колени кусок хлеба («Хлеб») [5, с. 221].

Послушна. Раздевается еще. Уже. Раздета. («Тиф») [5, с. 240].

Но был уже рассвет. Пели петухи. Звенел трамвай.

Грохотали телеги. Оглушительно свистели поезда. («О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь») [5, с. 243.]

Нередко дополнительная паузировка текста задается при помощи тире, употребление которого часто синтаксически не оправдано. В этих случаях авторское тире — это не только пауза, близкая по своей функции к стихотворной, но и определенный способ придать дополнительный, новый, неожиданный смысл тому, что будет сказано после.

Притягивая к себе лист с мучающимися мухами и — смотрю. <...>

Вид у них у всех — ужасный... («TANGLEFOOT») [5, с. 235].

Сын — мрачный дворник. Много забот. Жалованья — сорок рублей. На чай дают мало. В конторе разбили стекло. Кто разбил? Чорт их знает. Ночью — дежурь. И тоже — с паспортами возня. («Хлеб») [5, с. 221].

Почему-то от этого «стоять» — в сердце прошла острая, мучительная жалость. («Жалость») [5, с. 246].

Через мгновение — со стихийным бешенством бросятся вперед! («Стихия») [5, с. 224].

Частотны в цикле многоточия, которыми изобилуют рассказы «Овес», «TANGLEFOOT», «Стихия». Многоточия употребляются автором как внутри строф, так и на границе абзацев, что также задает дополнительную паузировку. Так из 29 строф рассказа «TANGLEFOOT» многоточием оканчиваются 20. Многоточия в рассказе расставлены внутри строф в начале и конце некоторых предложений.

Рассматривая специфику строфики цикла «Недоношенные рассказы» нельзя не отметить такую особенность как обилие диалогов, которые занимают как начальные, так и конечные позиции в рассказах. Ввиду своего особого синтаксического и грамматического оформления, диалоги дополнительно сегментируют текст. Изобилуют диалогами рассказы «Приблудшая женщина», «Тиф», «Овес», реже реплики встречаются в рассказах «Стихия», «Рассказ о борьбе», «TANGLEFOOT», «Летчик», «Хлеб». «Стихообразующую» роль диалогов в прозаическом тексте рассмотрим на примере рассказа «Тиф»:

– Раздевайся.

Раздевается.

– Еще.

Раздевается еще.

– Еще.

Послушна. Раздевается еще. Уже. Раздета.

– А шляпу?

Шляпы, оказывается, не сняла.

– Снимай шляпу [5, с. 240].

Короткие реплики создают вертикальное прочтение текста, благодаря чему диалог воспринимается как чисто стихотворный фрагмент с присущим ему определенным ритмом, который в данном случае задается при помощи повторов и пауз неизбежно возникающих при чтении текста почти по словам разбитого на строки.

Библиографический список.

1. Пономарева, Е.В. Стратегия художественного синтеза в русской новеллистике 1920-х годов. Монография. / Е.В. Пономарева. — Челябинск, 2006.
2. Орлицкий, Ю.Б. Стих и проза в русской литературе: Очерки истории и теории / Ю.Б. Орлицкий. — Воронеж, 1991.
3. Кольцов, М. Ефим Зозуля / М. Кольцов // Ефим Зозуля: Статьи и материалы. — Ленинград, 1928.
4. Орлицкий, Ю.Б. Стих и проза в русской литературе / Ю.Б. Орлицкий. — М., 2002.
5. Зозуля, Е. Рассказы. Том первый / Е. Зозуля. — М-Пб, 1923.

Статья поступила в редакцию 14.05.08.

В рассказе «Жалость» мы находим и строфу-полу-предложение, благодаря чему в рассказе выделяется фрагмент вертикально выстроенного визуально актуализированного текста:

Бумажку я поднял. На ней оказался текст. Вот он: «Театр Гармония. «Галерея». Стоять» [5, 246].

Зозуля часто использует малые и сверхмалые строфы в началах и концах рассказов. В начале рассказа основная функция таких строф — экспозиция, например:

Был один медник, очень недовольный жизнью. (О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь») [5, с. 242].

Мать слепа. Сидит в дворничкой у сына, на полу-круглом кованом сундуке, и смотрит сизыми слепыми глазами на мутное окно. («Хлеб») [5, с. 221].

Чаще всего в малых начальных строфах обозначается время и/или пространство действия:

Это было задолго до революции. («Летчик») [5, с. 225].

Еду на извозчике. Солнце. Радость. Весна. Хорошо! Хочется петь... («Овес») [5, с. 244].

Однако встречаются в цикле рассказов первые строфы, оказывающиеся значительно длиннее последующих. В определенной мере это может быть обусловлено вводным характером начальных строф, содержащих развернутую экспозицию. Приведем пример такой экспозиции из рассказа «Прекрасные слезы»:

Была прислуга Дуня. Краснощекая, мясистая, работающая и придурковатая. Работала часов по шестнадцать в сутки. Одна обслуживала семью душ в восемь. Мыла полы с диким пением, странно перегибаясь на прямых ногах, как прописная буква А без средней черточки [5, 238].

Развернутую экспозицию имеют также рассказы «Жалость» и «Тиф».

Последняя строфа в рассказах цикла чаще всего отличается предельной краткостью, а по грамматической форме — стремлением к формульности, афористичности:

– В борьбе обрешь ты право свое... («Рассказ о борьбе») [5, с. 233].

А отсутствия старого медника никто не заметил. («О сердитом меднике или о том, как прекрасна жизнь») [5, с. 243].

А если овес стоит дорого, то нельзя гнаться за улыбками. («Овес») [5, с. 245].

...Если русская революция посадила этого человека хотя бы один раз в ложу или в партер большого хорошего театра, хотя бы один только раз, она заслуживает названия великой. («Жалость») [5, с. 246].

Таким образом, стихоподобность цикла «Недоношенные рассказы» весьма значительна, что достигается использованием кратких и сверхкратких версейных строф, коротких предложений, определенных способов расстановки пауз в тексте. Цикл миниатюр «Недоношенные рассказы» представляет органичный синтез стихового и прозаического начал, объединенных в форме строфической прозы.

УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ КАК ГЕТЕРОГЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА

Учебно-научный текст рассматривается в рамках когнитивной парадигмы. Анализируются предпосылки данного подхода к пониманию природы учебно-научного текста. Учебно-научный текст рассматривается как гетерогенная познавательная структура, позволяющая репрезентировать, хранить и перерабатывать информацию.

Ключевые слова: когниция, поликодовый текст, учебно-научная картина мира, когнитивные функции учебно-научного текста.

Современный этап развития лингвистической парадигмы характеризуется возрастающим интересом к поликодовым текстам, в связи с их широкой распространенностью. Исследователей в области лингвистики, психолингвистики и других областей знаний, изучающих проблемы восприятия и понимания разного типа текстов, интересует характер взаимодействия компонентов поликодового текста, его основные свойства, а также генезис его структуры. В настоящее время в зоне пристального внимания ученых находятся такие разновидности поликодового текста, как рекламный текст, комикс, пресс-текст, телетекст, а также радио- и гипертексты.

Увеличение удельного веса репрезентантов авербальных знаковых систем позволяет говорить о полисемиотизации практически всех типов текстов, включая и тексты, функционирующие в сфере образования. Учебно-научный текст относится к одной из разновидностей поликодового текста, представляя собой его особый тип. Являясь сложной семиотической системой, гетерогенные элементы которой участвуют в передаче общего смысла [1], учебно-научный текст создает *возрастоспецифичный фрагмент научной картины мира*. Следовательно, его можно рассматривать как структурную единицу учебно-научной картины мира реципиента-учащегося. По словам И.Я. Лернера, ни один другой текст, кроме учебно-научного, не способен быть моделью и сценарием процесса научного познания [2, с. 13]. В настоящее время без учебно-научного текста процесс обучения трудно представить.

В современной науке учебно-научный текст исследуется в различных аспектах: дидактическом (Коменский, 1955; Лернер, 1988, 1992; Зуев, 1983; Бейлинсон, 1975; Бугременко, 1988; Шогенов, 2007), методическом (Младовская, 2002; Эльконин, 1993; Давыдов, 1994; Граник, 1971; Концевая, 1970), валеологическом (Нестеренко, 2003), психофизиологическом (Безруких, 2006; Фарбер, 2006), психолингвистическом (Демьянков, 1994), психологическом (Божович, Граник, 1979; Бондаренко, 1979; Левитина, 1979; Холодная, Гельфман, Демидова, 1993; Локалова, 2003; Чуприкова, 2006).

К сожалению, практически не имеется исследований, рассматривающих учебно-научный текст в рамках когнитивной парадигмы. Изучение поликодовых текстов с точки зрения составляющих их когнитивных структур (компонентов) на материале учебно-научных текстов практически не предпринималось. Единичные работы, а точнее сказать единичные фрагменты этих работ, посвящены рассмотрению отдельных аспектов той сложной семиотической системы, которой является учебно-научный текст. Так, А. Шогенов анализирует содержание и методический аппарат учебно-научного текста, называя возможные и необходимые вербальные и авербальные элементы [3].

Между тем изучение учебно-научного текста в рамках когнитивной парадигмы представляется особенно актуальным. Когнитивный подход способствовал бы выявлению сущностных свойств учебно-научного тек-

ста, остающихся незамеченными при рассмотрении его в рамках других научных парадигм. Большинство исследователей признается, что «для когнитивной парадигмы объяснение определяется экспликацией связей языкового выражения со структурами знаний и процедурами их обработки» [4, с. 14]. В частности, по мнению В.З. Демьянкова, когнитивные структуры, ориентированные «на отражение структуры внешнего мира», «организуют в человеке смыслообразование» [5, с. 24-25]. Это значит, что именно в рамках когнитивного подхода учебно-научный текст возможно рассматривать как гетерогенную познавательную структуру, позволяющую репрезентировать, хранить и перерабатывать информацию.

Закономерно, что учебно-научный текст рассматривается в рамках различных парадигм, таких как педагогическая и психологическая, по-разному. Применение различных подходов вызвано стремлением выявить природу, сущность и основные характеристики учебно-научного текста в разноаспектных форматах. Причем многие исследователи в том или ином виде формулируют положения, актуальные и для современного когнитивного подхода к учебно-научному тексту. В этой связи представляется необходимым кратко рассмотреть те из теорий, отдельные положения которых имеют особую важность для дальнейшего когнитивного исследования учебно-научного текста.

Прежде всего, как отмечалось выше, учебно-научный текст призван создать возрастоспецифичный фрагмент научной картины мира. Еще Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский упоминали об этом в своих работах. По их мнению, учебно-научный текст является преддверием «серьезной науки» для учащихся, однако построение материала, в нем содержащегося, должно быть точным и обозримым [6; 7]. В современных терминах можно было бы сказать, что речь идет о формировании когниции учащихся, соответствующей специфике протекания когнитивных процессов в определенные периоды развития. В связи с этим уместно привести высказывание Е.С. Кубряковой о том, что одни и те же знания возможно репрезентировать по-разному [8, с. 8-9], что ярко выражено именно в учебно-научном тексте. Так, совокупность сведений области науки представлена в серии учебно-научных текстов в различном объеме, в зависимости от возраста учащихся. Сказанное дает основания для утверждения о том, что учебно-научная картина мира обучаемых отличается от научной тем, что представляет собой ее упрощенный вариант. Из множества учебно-научных текстов складывается учебно-научная картина мира учащегося, представляющая собой научную картину мира на определенном этапе когнитивного развития реципиента. Научные знания являются одним из компонентов картины мира индивида. Усложнение и развитие учебно-научной картины мира неизменно ведет к формированию и расширению научной и языковой картин мира.

Анализируя содержание текстовых языковых единиц, В.А. Пищальникова приходит к выводу о том, что текст — это результат речевой деятельности продуцен-

та, фиксация его сознания [9, с. 46]. Следуя логике исследователя, мы можем видеть, как с помощью языка в учебно-научном тексте фиксируются знания определенной области науки, и как реципиент с помощью языковых единиц декодирует зашифрованные в данном тексте знания. Но так как, по словам того же автора, текст в когнитивной парадигме мы рассматриваем как систему [10], становится очевидным, что не только с помощью вербального, но и невербального компонента продуцент учебно-научного текста удается комплексно репрезентировать знания. Ведь именно многоканальный источник информации, по мнению А.Г. Сониной, обеспечивает ее лучшее восприятие и дальнейшую интериоризацию [11]. В частности, в связи с этим Т.В. Дербенева предлагает использовать «визуальную информацию» в учебно-научных текстах по иностранному языку [12, с. 46]. Понятно, что речь идет об невербальном компоненте учебно-научного текста, который автор называет визуальным. Таким образом, воздействие на когнитивную систему реципиента учебно-научного текста продуцент может осуществлять не только с помощью осознанно подобранных языковых единиц [9], но и с помощью также тщательно отобранных невербальных компонентов, которые соответствуют когнитивному развитию учащихся.

Мысль о том, что продуцент поликодового текста всегда учитывает потенциальную модель реципиента, можно встретить в работах многих ученых [13, 14, 15, 16, 17]. Это подводит нас к выводу о том, что учебно-научный текст также отличается четкой коммуникативной направленностью, то есть его структура, определяемая совокупностью репрезентантов различных знаковых систем, предназначена для реципиента определенной возрастной группы: для дошкольников, для младших, средних и старших школьников. Еще М.В. Ломоносов писал, что к отличительным свойствам, которые учитывает автор текста, среди прочих относятся пол и возраст слушающих [18, с. 53]. Таким образом, если автор учебно-научного текста стремится обеспечить усвоение когнитивных структур реципиентом, он обязательно учитывает его возрастные особенности [19].

Ж. Пиаже также акцентирует необходимость учитывать целостное восприятие действительности дошкольниками и младшими школьниками и советует начинать обучение с самых общих, существенных свойств объектов [20]. Результаты эксперимента, проведенного Б.Ф. Ломовым, подтверждают предположение о том, что восприятие начинается с фазы глобального «пятна». Затем следует фаза отражения наиболее резких перепадов контура и основных крупных деталей. Потом выявляются мелкие детали, и процесс завершается точным аналитическим восприятием формы [21]. Примерно ту же мысль находим у Г. Фолькельта [22], Х. Берце [23], Р. Матича [24]. Как заявляют авторы, дошкольники и младшие школьники нередко предпочитают крупные упрощенные копии объектов по сравнению с их более точными совершенными изображениями. Соответственно, это же требование в полной мере относится и к сопровождающим эти изображения языковым единицам. Знаменательно, что Л.М. Веккер с сокурсниками показал, что точно такую же динамику имеет возрастное развитие образования представлений [25, с. 288]. У дошкольников и самых младших школьников представления характеризуются расплывчатостью и неопределенностью. И только у пятиклассников, шестиклассников представления достигают полного соответствия своим объектам.

Идею о необходимости начинать обучение с какой-то простой относительно несложной, но целостной основы, а не приходиться к развитому целому через накопление и суммирование отдельных элементов можно

встретить также в работах Г. Спенсера (1879), Х. Вернера (1957), И.М. Сеченова (1947). При всем разнообразии исследовательских подходов, несомненно лишь одно: не только *авербальная*, но и *вербальная составляющие* обучающего текста *постепенно усложняются* в зависимости от возраста реципиента; поэтому по ряду характеристик вербальной и невербальной составляющих учебно-научного текста мы имеем возможность судить в том числе и о возрасте реципиента данного текста. Ведь простейшие языковые средства, говорит А.С. Гавенко, формируют примитивную картину мира реципиента [26, с. 55]. Мы полагаем, что верно и обратное: неразвитая картина мира реципиента-учащегося нуждается не только в упрощенных языковых, но и невербальных средствах выражения. Более того, мысль А.С.-Гавенко подводит нас к важному выводу о том, что усложнение вербального и невербального компонентов учебно-научного текста способствует когнитивному развитию учащихся, а значит, расширяет их картину мира, что и подтверждается вышеизложенными положениями.

Таким образом, считаем возможным утверждать, что способ репрезентации знаний в учебно-научном тексте зависит как от науки в нем представляемой, так и от возраста реципиента данного текста. Кроме того, степень сложности учебно-научного текста зависит не только от соответствия его компонентов возрасту учащихся, но и от их взаиморасположения в поле текста [1; 11]. В частности, исследователям рекламы известно, что композиция текста есть мощное средство воздействия на реципиента [27]. Подтверждается это и мыслью Е.В. Лукашевич о том, что текст — это осмысленная последовательность кодов [28]. При этом можно предположить, что с помощью различной структуры репрезентантов разных знаковых систем в поле учебно-научного текста можно повысить его доступность, сделать его более интересным, сформировать положительное или же отрицательное отношение к представляемой им информации, а также способствовать ее лучшей интериоризации. Действительно, давно известна пропозиция М. Маклюэна о том, что индивид выбирает не сами знания, а способ их презентации [29]. Из вышесказанного следует, что особые сочетания семиотических систем порождают специфические смысловые образования. Здесь важно отметить, что структура учебно-научного текста детерминирована также функциями, которые он выполняет [2, с. 16]. Материализованная фиксация в нем когнитивных структур, подлежащих усвоению, и его способность обслуживать элементы процесса обучения обуславливают его специфические функции и структуру.

К основным функциям, по нашему мнению, относятся: *информационная, развивающая, стимулирующая, моделирующая и функция управления познавательной деятельностью учащихся*. Иными словами, учебно-научный текст является полифункциональным.

Мы склонны согласиться с И.Я. Лернером, который выделяет в качестве ведущей функцию *управления познавательной деятельностью учащихся* [2]. Автор называет ее функцией «руководства процессом усвоения содержания образования» и четко разграничивает понятия «усвоение» и «познавательная деятельность» [2, с. 16]. На наш взгляд, понятие «познавательная деятельность» шире, поскольку включает в себя «усвоение». Суть этой функции заключается в обеспечении процесса обучения. Для того, чтобы группа учащихся усвоила некий перечень новых когнитивных структур, требуется текст [2, с. 30]. По словам дидактов, учебно-научный текст, содержащий фиксированный объем когнитивных структур, подлежащих усвоению, реализует потребность учащихся в новой информации [2, с. 13]. Можно предположить, что в целом эта функция учебно-научного тек-

ста заключается в том, чтобы служить когнитивной схемой, или даже сценарием, облегчающим интериоризацию. Необходимо это для того, чтобы обеспечить когнитивное развитие соответствующей возрастной группы.

Не менее важным является то, что учебно-научный текст выполняет *моделирующую* функцию. В когнитивной парадигме существует общепринятое мнение о том, что когнитивные структуры ориентированы на отражение структуры внешнего мира. Поликодовый текст предстает в рамках данного подхода как полизнаковая фиксация ментальных репрезентаций действительности, воспринятой продуцентом [1, 4, 5, 11]. Продуцент, воспринявший информацию, выбирает способ репрезентации знаний, так сказать их «упаковку» [31, с. 106]. По словам В.З. Демьянкова, продуцент делает это в соответствии со своим «социокультурным опытом» [5, с. 25], вместе с тем он учитывает также и уровень когнитивного развития реципиента [13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20]. В результате реципиент интериоризирует учебно-научный текст, который есть не что иное, как репрезентация фрагмента реальности, фиксируемая генетически разнородными знаковыми системами. Здесь важно подчеркнуть, что в отличие от других типов поликодовых текстов, учебно-научный текст представляет собой *модель реальности, познанной научно*.

Учебно-научный текст реализует ярко выраженную *информационную* функцию, которая раскрывается в наличии в нем новых когнитивных структур, служащих для репрезентации новых знаний. С точки зрения исследователей семиотики, передача информации — первая и основная функция любого текста. Если принимать во внимание тот факт, что в теории коммуникации под информацией понимаются лишь *новые* знания о предметах, явлениях, отношениях объективной действительности [32, с. 26]. В рамках педагогической парадигмы это подтверждается словами И.Я. Лернера о том, что учебно-научный текст представляет собой главный источник «социального опыта» индивида [2, с. 9]. Это значит, что когнитивные структуры, присвоенные в школьном возрасте, формируют учебно-научную картину мира учащихся, которая служит базовой частью картины мира индивида.

Важное место принадлежит и *развивающей* функции учебно-научного текста. Она заключается в том, что когнитивные структуры, представленные в учебно-научном тексте, постепенно усложняются и тем самым расширяют и усложняют картину мира обучаемого. Вся поступающая информация категоризируется и объединяется в целостную картину мира. Когнитивистами принимается, что репрезентация знаний в поликодовом тексте детерминирована способностью реципиента к их переработке, что в свою очередь обусловлено уровнем развития когниции последнего [5, с. 21].

Постепенное увеличение степени сложности репрезентации знания справедливо для любой области науки, так как когниции человека «базируются на установках..., выработанных в результате предшествующего опыта» [5, с. 25]. Это значит, что зрелость когниции учащихся обусловлена их возрастом: неразвитая когнитивная система требует упрощенных форм представления вербальной и авербальной информации, по мере взросления когниции индивида он готов к интериоризации более сложных форм репрезентации знаний. Однако верно и то, что повышение уровня сложности

отображения действительности в учебно-научном тексте ведет к развитию когнитивной системы учащихся [33], что и подтверждается вышеизложенными положениями.

Можно сказать, что с развивающей функцией учебно-научного текста тесно связана функция *систематизации*, которая имеет своей задачей устранение перегрузки когнитивной системы учащихся за счет выделения и усвоения главного в сложной научной информации, содержащейся в учебно-научном тексте благодаря возникающему взаимодействию вербального и авербального компонентов. Несмотря на то, что понятие «развивать», на наш взгляд, является объемнее понятия «систематизировать», мы выделяем эту функцию в качестве отдельной. Представляется, что все перечисленные функции можно отнести к когнитивным, если рассматривать стоящие за ними ментальные процессы как процессы, обеспечивающие разноаспектное познание реальности.

Обобщая сказанное, необходимо подчеркнуть, что элементы когнитивного подхода в понимании природы учебно-научного текста имеются в рамках психологической и педагогической парадигм. К сожалению, эти исследования ограничиваются выработкой требований, предъявляемых к учебно-научному тексту, в них не рассматривается, какими средствами достигается когнитивное развитие обучаемого. Не прослеживается и сколько-нибудь определенного подхода к оптимальному сочетанию вербальных и авербальных компонентов учебно-научного текста, в то время как правильное использование гетерогенных компонентов поликодового текста способствует минимизации времени и усилий на его освоение реципиентом-обучаемым [1, с. 177]. Внимание исследователей учебно-научного текста в рамках иных парадигм сконцентрировано, прежде всего, на его вербальной составляющей, в то время как авербальный компонент во внимание почти не принимается [2; 30; 34; 35]. В целом вербально-авербальная структура учебно-научного текста и детерминированность ее специфики соответствующей областью знания не стали предметом исследования. Важным на наш взгляд является то, что в рамках педагогической парадигмы речь идет не об учебно-научном тексте, как единице, формирующей картину мира, а об учебнике, книге. Учебно-научный текст в рамках педагогической парадигмы понимается узко (как вербальная составляющая поликодового текста) и не рассматривается как гетерогенная смыслопорождающая система. Более того, в рамках педагогической парадигмы не ставится вопрос и о том, на какие структуры сознания воздействуют компоненты учебно-научного текста и каков механизм этого воздействия. Незнанием, по словам самих дидактов, остаются особенности учебно-научного текста, предназначенного для разных ступеней обучения [2, 30, 36, 37]. Поэтому рассмотрение этих вопросов с позиций когнитивной лингвистики имело бы большое значение и для педагогики.

В свете сказанного изучение учебно-научного текста как гетерогенной когнитивной структуры является актуальным и современный уровень развития теории языка открывает широкие перспективы для такого рода анализа. Представляется, что только в этом случае появится возможность выявления роли, которую играет учебно-научный текст в процессе познания.

Библиографический список

1. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект / И.В. Рогозина. — Барнаул, 2003.
2. Лернер, И.Я. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / И.Я. Лернер. — М., 1992.
3. Шогенов, А. Экспертиза школьных учебников / А. Шогенов // Народное образование. — М., 2007.— №2.
4. Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. Постулаты когнитивной семантики / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Известия АН. Серия литературы и языка. 1997.— Т. 56, №1.

5. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. 1994. — №4.
6. Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. — М., 1955.
7. Ушинский, К.Д. Собр. Соч. / К.Д. Ушинский. — М., 1950.
8. Кубрякова, Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике / Е.С. Кубрякова // Известия АН. Серия литературы и языка. 1999. — Т. 58, №5-6.
9. Пищальникова, В.А. Язык как когнитивно-коммуникативный механизм / В.А. Пищальникова // Университетская филология — образование: человек в мире коммуникаций: материалы Межд. научно-практич. конференции «Коммуникативистика в современном мире: человек в мире коммуникаций» (Барнаул, 12-16 апреля 2005) / под. ред. А.А. Чувакина. — Барнаул, 2005.
10. Пищальникова, В.А. Общее языкознание / В.А. Пищальникова. — М., 2003.
11. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов / А.Г. Сонин. — М., 2006.
12. Дербенева, Т.В. О роли вербальных и невербальных текстов при обучении перцептивной стороне иноязычного общения / Т.В. Дербенева // Горный Алтай: Проблемы билингвизма в поликультурном пространстве. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006.
13. Чернышова, Т.В. Тексты СМИ в ментально-языковом пространстве современной России / Т.В. Чернышова. — Барнаул, 2005.
14. Лотман, Ю.М. Текст как смыслопорождающее устройство / Ю.М. Лотман. — М., 1999.
15. Павиленис, Р.И. Понимание речи и философия языка / Р.И. Павиленис // Новое в зарубежной лингвистике. 1986. — Вып. XVII.
16. Чейф, У.Л. Память и вербализация прошлого опыта / У.Л. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. 1983. — Вып. XII.
17. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1981. — Т. 40, №4.
18. Ломоносов, М.В. Об ораторском искусстве / М.В. Ломоносов. — М., 1963.
19. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. — М., 1997.
20. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М., 1994.
21. Ломов, Б.Ф. О структуре процесса опознания / Б.Ф. Ломов // 18 межд. психол. конгресс. Симпозиум 16: Обнаружение и опознание сигнала. М., 1966.
22. Фолькельт, Г. Экспериментальная психология дошкольника / Г. Фолькельт. — М., Л., 1930.
23. Берце, Х. Некоторые аспекты художественно-эстетического оформления учебников для основной школы в Словении / Х. Берце // Функции художественно-графического оформления учебников. М., 1986.
24. Матич, Р. Использование художественных приложений в работе воспитателя детей дошкольного возраста / Р. Матич // Функции художественно-графического оформления учебников. М., 1986.
25. Психологические процессы. — Л., 1974. — Т. 1.
26. Гавенко, А.С. К вопросу лингвистического исследования текстов художественной литературы второй половины XX — начала XXI века / А.С. Гавенко // Мир науки, культуры, образования. Раздел филология. 2008.— №1.
27. Безматерных, Д.А. Рекламный текст: композиция как средство воздействия / Д.А. Безматерных // Университетская филология — образованию: человек в мире коммуникаций: материалы Межд. научно-практич. конференции «Коммуникативистика в современном мире: человек в мире коммуникаций» (Барнаул, 12-16 апреля 2005) / под. ред. А.А. Чувакина. — Барнаул, 2005.
28. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект / Е.В. Лукашевич. — Москва; Барнаул, 2002.
29. McLuhan, M. Understanding Media / M. McLuhan, 1967.
30. Зуев, Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. — М., 1983.
31. Беляевская, Е.Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е.Г. Беляевская // Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии. — Барнаул, 2001.
32. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. — М., 1981.
33. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. — М., 1956.
34. Цетлин, В.С. Структура учебника и его компоненты / В.С. Цетлин // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения.— М., 1992.
35. Бейлинсон, В.Г. Арсенал образования / В.Г. Бейлинсон. — М., 1986.
36. Товпинец, П.И. Дидактические функции учебника / П.И. Товпинец // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения. — М., 1992.
37. Бим, И.Л. О функциях учебника иностранного языка / И.Л. Бим // Проблемы школьного учебника, 1984. — Вып. 14.

Статья поступила в редакцию 3.07.08.

УДК 82.0:8016

Ю.Г. Бабичева, аспирант БПГУ имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край

РАСКРЫТИЕ НОВЫХ ГРАНЕЙ ТВОРЧЕСТВА И. А. ГОНЧАРОВА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ 90-Х ГГ. XX ВЕКА

В статье обозначена проблема рецепции творческого наследия И.А. Гончарова в современном отечественном литературоведении. Автор останавливается на анализе работ известных гончароведов В. А. Недзвецкого, М.В. Отрадина и О.Г. Постнова, в которых нашли свое отражение как традиционные подходы к интерпретации произведений романиста, так и некоторые новейшие методологии, способствующие раскрытию новых граней творчества писателя.

Ключевые слова: методологический плюрализм, рецепция, типологический метод, диалог культур, мифопоэтика, этико-эстетический идеал, художественность, интертекстуальность, «сверхзамысел».

В 90-е годы XX века — сложный период методологического плюрализма в науке, во многом обусловленный, на наш взгляд, активным оживлением разнородных исследовательских школ зарубежного литерату-

роведения и бурным процессом сближения отечественной науки о литературе с критикой, естественным образом сказавшимся на уровне объективности исследовательской позиции, появилась тенденция, с одной сто-

роны, поиска в наследии Гончарова новых частных аспектов рецепции, углубления в подтекст на уровне достижений современной гуманитарной науки (социология, психология, философия), с другой — ориентация на обобщение авторской концепции, попытку найти и объяснить единый замысел романного творчества. В свете обострившегося в это время интереса к творчеству Гончарова все большее внимание исследователей, как отмечал В.А. Недзвецкий, привлекают «этико-эстетический идеал писателя, своеобразие его художественности и поэтики, а также вклад гончаровского романа в русскую общеевропейскую историю жанра, что ...органично коррелирует с актуальной на сегодняшний день тенденцией вписывания творчества художника в широкий культурный контекст [1, с. 4].

В этом отношении огромную научную значимость представляет монография В. А. Недзвецкого «И. А. Гончаров — романист и художник» (1992) [1], в которой предпринимается попытка с современной позиции рассмотреть содержательно-жанровое своеобразие романной «трилогии» Гончарова и его концепцию художественности в тесной связи с представлением писателя о строе и характере современной ему действительности. Исследуя причины обращения писателя к основному жанру реалистической прозы, ученый строит концепцию возникновения и развития гончаровского романа, осмысленного в контексте «литературно-эстетических понятий 30-40 годов» XIX столетия (обыкновенности, прозаичности), которые, по наблюдениям В.А. Недзвецкого, Гончаров и генерирует в соответствии со своими художественными исканиями, подвергнув «всестороннему анализу и воплотив в оригинальной литературной форме» [1, с. 10]. Манифестируя «романоцентричность» гончаровского писательства, исследователь достаточно обстоятельно объясняет подобную особенность «самой новой прозаизированной действительностью с ее невидимыми механизмами, скрытыми пружинами» [1, с. 27]. В этом отношении В.А. Недзвецкий одновременно показывает мировоззренческую связь художника с эстетическими воззрениями его современников, в частности, В.Г. Белинского, который также высказывал положение о «романической природе современности» [1, с. 25]. Таким образом, гончаровед органично вписывает содержательно-формальные особенности романов писателя в общую эстетическую картину русского реалистического романа XIX века.

Определенную важность в отношении рецепции отдельных произведений писателя представляет анализ исследователем некоторых идейных и структурных особенностей его романов. Преодолевая интерпретационную односторонность, Недзвецкий расширяет диапазон толкования художественных образов Гончарова. В частности, в Александре Адуеве из «Обыкновенной истории» он видит не только подмечаемое многими исследователями средоточие романтических установок, но и целого сплава «многих патриархальных укладов — от идиллических до средневеково-рыцарских», а образ Ильи Обломова в соответствии с дружининской трактовкой выводит за узкие рамки социологического подхода, утверждая в нем черты «вечных типов» [1, с. 29, 49]. Таким образом, мы можем констатировать, что в демонстрируемый ученым, в целом, типологический метод анализа вторгаются и некоторые мифопоэтические установки, значительно расширяющие общую рецепцию романиста. Необходимо отметить, что ценность работы В.А. Недзвецкого во многом состоит в том, что исследователь согласует мировоззренческую позицию художника с поиском в его произведениях коррелирующих с ней идей. Принимая во внимание важность понятия гармонии в гончаровской философии, он снимает некоторые заявляемые ранее в

гончароведении крайности в трактовке образов и ситуаций, «обедняющие представления о современной действительности», видя идею писателя в демонстрировании необходимости взаимопроникновения «целей абсолютно-вечных и материально-относительных» [1, с. 34].

Особую оригинальность и самобытность исследования В.А. Недзвецкого придает разработанная им авторская концепция эволюции жанра русского романа XIX века. Вписывая произведения Гончарова в этот контекст, ученый причисляет их к жанру социально-философского романа (общественно-универсального) в его второй фазе — «персональному роману» с ярким личностным уклоном [1, с. 63]. Ограничение жанрового своеобразия гончаровского романа подобными рамками спорно, однако встраивание произведений романиста в определенную классификацию способствует систематизации и аналитико-синтетическому взгляду на художественное творчество с точки зрения его научного освещения. Кроме того, ученому удается достаточно аргументированно проиллюстрировать моноцентричность гончаровской прозы. В.А. Недзвецкий, продолжая реализовывать уже упоминаемую установку типологического метода исследования, пытается вскрыть принципы художественной философии Гончарова, сущность которой проявляется «не только на фоне творческих принципов очеркистов «натуральной школы» и демократической литературы 60-х годов, но и при сопоставлении гончаровского романа с эпосом Гоголя, с одной стороны, и Достоевского, Толстого с другой» [1, с. 78]. Исследователь выделяет общие «могучие орудия» реализма романиста — фантазию, юмор, типичность, живопись, музыку и идеал — обусловленные основополагающими гончаровской эстетики, включающей в себя понятия «художник», «художественность» и «поэзия». Необходимо отметить, что литературовед проводит дифференциацию между поэтикой романов Гончарова и его очерков именно на основании использования названных художественных категорий. Руководствуясь данной установкой, не обнаруживая «духовно-психологических и духовно-нравственных исканий и идеалов современного человека...», которые сосредоточивались прежде всего в «процессе разнородного проявления страсти, то есть любви...», он не включает в трилогию «Фрегат «Палладу» [1, с. 149-150]. Думается, подобная мысль развита несколько односторонне, хотя в соответствии с обозначенной методологической установкой имеет право на существование. К тому же вопрос о «тетралогии» Гончарова спорен и окончательно не решен в современном гончароведении.

Значительная часть монографии В.А. Недзвецкого отведена анализу граничащей с принципами гончаровской эстетики системы стилевых элементов. Заметим, что их выделению и интерпретации гончароведы посвящали отдельные статьи и исследования до В.А. Недзвецкого, однако следует признать, что ученому удалось продемонстрировать особый ракурс рецепции и аргументированность отдельных положений. Так, отмечая уникальную по интенсивности оснащенность повествовательной ткани прозы Гончарова «прямыми и косвенными аналогиями и мотивами литературы и искусства русских...и западноевропейских», он констатирует их возможность не только высветить «для читателя их потенциальные смыслы и обертоны, ...но и раздвинуть свою вневременную и социальную определенность до общечеловеческой семантики [1, с. 108]. В этом же русле вневременности и универсальности проходит трактовка ученым своеобразия типизации Гончарова как «поиска непреходящего начала современных характеров, обстоятельств и ситуаций» и уяснения способа их сочетания и «известного воздействия условий «временных»» [1, с. 121]. Заметим, что

подобная рецепция типизации романиста во многом и обусловила вневременную актуальность его творчества. Таким образом, Недзвецкий причисляет Гончарова к художникам-типологам, идя вразрез, например, с точкой зрения А.Г. Цейтлина, видящего в авторе «Обломова», прежде всего, социолога, и суждениями Н.К. Пиксанова о романисте-психологе. Констатируя своеобразие гончаровского юмора, ученый тем не менее не развивает данного положения и не выходит на современный в науке взгляд на Гончарова как на писателя, реализующего в своем творчестве особую иронию, приближающуюся к ее постмодернистской интерпретации. Вместе с тем, проблему любви в общей концепции творчества Гончарова, достаточно упрощенно проанализированную, к примеру, Н.И. Пруцковым и Н.К. Пиксановым, рассмотревшим лишь ее психологический и характерологический аспект, он прорабатывает детально, обнажая ее структурно-эстетическое значение и ведущее сюжетное начало. Кроме того, рассматривая в едином контексте проблему любви и женских характеров в прозе романиста, ученый манифестирует интегрирующую роль последних в общей архитектонике произведений Гончарова.

В целом, работа В.А. Недзвецкого представляет собой важный этап не только в обобщении и подведении некоторых итогов рецепции творческого наследия Гончарова, связанных с утверждением художественной эволюции реалиста, но и в постановке непрямого вопроса, связанного с развитием идеи о наличии оригинального сверхзамысла романной трилогии, мысли о котором не покидают современных гончароведов, в том числе зарубежных, и который тесно связан с художественными воззрениями самого автора «Обломова».

Важной вехой современного гончароведения стала монография О.Г. Постнова «Эстетика Гончарова» [3]. В данном исследовании, представляющем, безусловно, определенную научную значимость, предпринимается попытка обозначить взаимодействие между эстетикой И.А. Гончарова и его художественным творчеством и тем самым определить каждый новый этап его писательской эволюции как результат осмысления предыдущего. Заметим, что О.Г. Постнов, таким образом, достаточно органично вписывается в общую парадигму современной рецепции романиста, связанную с системным взглядом на творчество писателя, стремлением обнаружить интегральные формально-содержательные компоненты единого творческого процесса художника. В соответствии с актуальной в современном литературоведении методологической установкой ученый рассматривает творчество романиста в его многообразных корреляциях и пересечениях с этико-эстетическими представлениями эпохи, выявляя уникальность его художественного метода, утверждаемого как «синтез противоположностей» [3]. Ставя акцент на специфике философско-эстетических воззрений Гончарова, О.Г. Постнов в своей работе проводит мысль о приверженности романиста теории так называемого «стилистического синтеза» Н.И. Надеждина. Однако, думается, что здесь не все так односложно, поскольку в художественном мире Гончарова переплетаются черты далеко не только «двух противоположностей» («классического» и «романтического» искусства в терминологии Надеждина). Современное гончароведение манифестирует наличие модернистских и даже постмодернистских установок в художественной системе автора «Обломова». Особой ценностью монографии О.Г. Постнова является, на наш взгляд, общий идейный пересмотр последнего романа художника «Обрыв». Литературовед достаточно аргументировано констатирует, что цели, поставленные Гончаровым перед собою в процессе работы над «Обрывом», явно не соответство-

вали всей системе художественных средств, сложившейся в рамках реалистической традиции в русской литературе XIX столетия, что привело писателя в своеобразный эстетический тупик, выразившийся первоначально в отказе от детального исследования окружающей действительности с необходимой для этого долей объективности, затем в предпочтении «идеала» «типу» и в признании недостаточности методов реализма, который, по его словам, выродился после Гоголя в «отрицательное направление» литературы [3]. Подобное заключение ученого подтверждает бытующую в современном гончароведении мысль о сложности и синкретичности художественного метода романиста, позиционировании писателя как предтечи романтных установок уже XX века. Кроме того, важно заметить, что результатом написания «Обрыва» явилась тотальная перестройка Гончаровым всей своей философско-эстетической системы, требующая поиска основ действительности, не требующих какого-либо анализа или рефлексии, на которых могла бы зиждиться его новая система взглядов. Вслед за В.И. Мельником, О.Г. Постнов продолжает линию утверждения первостепенной важности религиозного мировоззрения в создании художником новой системы этико-эстетических ценностей. Принимая во внимание установку ученого рассмотреть теорию типизации в творчестве Гончарова, нельзя не сказать и о намеченной О.Г. Постновым типологии философско-эстетических представлений писателя, граничащей с уже назревшей в гончароведении необходимостью системного взгляда на все наследие романиста, а также проблеме взаимодействия разных форм творческого сознания И.А. Гончарова на его пути к синтетическому единству завершеному целостному произведению.

Сегодня актуальным становится обращение к новым активно разрабатываемым филологией проблемам, использование современной методологии исследования отдельного художественного произведения и литературного процесса в целом. Одним из наиболее плодотворных направлений в современной науке является поиск точек пересечения литературоведения и культурологии, разработка метода культурологического анализа, когда явления художественной литературы воспринимаются в контексте культуры. В соответствии с данной установкой большинство исследователей в настоящее время посвящает свои работы биографической или текстологической проблематике творчества Гончарова. Среди них особо выделяется монография М.В. Отрадина «Проза И.А. Гончарова в литературном контексте» [2], отличающаяся тонким культурно-историческим анализом произведений романиста. Она сложилась из статей, написанных и опубликованных автором за последние годы. М.В. Отрадин исследует, как эволюционировала гончаровская поэтика и как менялся литературный фон и контекст восприятия его произведений. Важно подчеркнуть, что в работе устанавливаются типологические параллели главных характеров Гончарова с литературными архетипами и, что особенно показательно в свете «диалога культур», проводится интертекстуальное сближение прозы Гончарова с произведениями русской и мировой литературы. Во многих моментах, связанных с трактовкой характеров персонажей произведений романиста, М.В. Отрадин продолжает развивать положения, отмеченные еще критикой XIX века. В частности, в интерпретации образов главных героев он вскрывает универсальное, вневременное начало, также манифестируемое, например, еще Скабичевским. Особую же ценность в работе ученого, как нам представляется, занимают положения, касающиеся творческого метода и поэтики Гончарова, органично связанные с идеей включе-

ния его наследия в широкий культурный контекст. Опираясь на работы Мельника В.И., Тиргена П. о связи Гончарова с воззрениями Ж-Ж Руссо и Шиллера, исследователь проводит параллели между его романским творчеством и установками литературы сентиментализма с ее поэтизацией обыкновенного, негероического, вниманием к миру чувств и сердца [2].

Особый научный интерес имеют суждения М.В. Отрадина по поводу роли комического в художественной системе Гончарова. Литературовед, подчеркнем, небезосновательно вносит сомнения в представления об особой объективной манере повествования романиста, пропагандируемой многими критиками XIX и XX века, соотнося «кажимость» авторского всезнания с тонким гончаровским юмором, а также невозможностью вычленив «чистое авторское слово», постоянно находящееся во взаимодействии с речью героев. Как можно заметить, в рецепции Гончарова Отрадиным ощущается проникновение постмодернистской техники анализа текста — ссылок, цитат, аллюзий на другие произведения отечественной и зарубежной классики, опосредованных во многом принципом рассмотрения творческого наследия романиста в общелитературном контексте эпохи. Пожалуй, наибольшее внимание работа гончарововеда заслуживает в методологическом аспекте. М.В. Отрадин анализирует тексты романиста «прежде всего в плане читательского восприятия», обнаруживая влияние «рецептивной эстетики». Как мы уже упоминали выше, рецепция как таковая всегда опосредована многими факторами, в том числе и культур-

но-историческими. Вполне закономерно, что с позиции читателя конца XX века М.В. Отрадин в большей степени видит в творениях Гончарова не столько конкретный социально-бытовой план или реакцию на какие-либо актуальные для современников романиста общественные события, сколько пытается «...выявить максимально обобщенное, почти универсальное содержание» [2]. Отметим, что подобный угол восприятия не единичен и, пожалуй, отражает общую линию рецепции творчества И.А. Гончарова в современной науке.

К сожалению, в рамках данной статьи не представляется возможным детально остановиться на работах таких известных гончароведов 90-х годов XX века, как В.И. Мельник, В.Н. Криволапов, В.К. Кантор, исследования которых внесли значительный вклад в особенности реинтерпретации творческого наследия Гончарова. Но уже анализ рассмотренных нами монографий, в целом, позволяет констатировать, что своеобразие рецепции Гончарова к концу XX века сводится к репрезентации взгляда на произведения художника не просто как отдельные законченные творения, но, прежде всего, самобытную художественную систему. Если в ранней рецепции творчества русского романиста акцент делался на социально-исторических и сугубо национальных чертах образов, то к концу XX столетия мы констатируем расширение и углубление содержания его творчества до универсального, бытийного уровня, что, как нам кажется, во многом связано с осознанием всемирного значения творчества Ивана Александровича Гончарова.

Библиографический список

1. Недзвецкий, В. А. И. А. Гончаров — романист и художник / В.А. Недзвецкий Валентин Александрович. — М.: Изд-во МГУ, 1992.
2. Отрадин, М. В. Проза И. А. Гончарова в литературном контексте. // [Электронный ресурс] — Режим доступа: www.goncharov.spb.ru/otradin_proza/
3. Постнов, О. Г. Эстетика И. А. Гончарова // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.goncharov.spb.ru/postnov/>
Статья поступила в редакцию 24. 8. 08.

УДК 802.0

Е.Н. Меркулова, соискатель Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул

ЧАСТОТНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ МИКРОПОЛЯ НЕУВЕРЕННОСТИ

Целью данной статьи является рассмотрение и анализ некоторых частотных языковых средств лексического уровня в рамках функционально-семантического подхода в исследовании микрополя неуверенности (далее — МПН). Анализ лексических средств проводится на материале английских романов детективного жанра. С помощью такого анализа устанавливается семантическая неоднозначность всей категории «уверенность/неуверенность».

Ключевые слова: частотный, языковые средства, функционально-семантический, подход, микрополе, неуверенность.

Прежде чем начать рассматривать лексические средства МПН, необходимо определиться с терминологией, которая используется в статье. Проблемой поля занимались как зарубежные, так и отечественные ученые (G. Ipsen, J. Trier, L. Weisgerber, M. Brinkmann, Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс, А.В. Бондарко, Ю.Д. Апресян, В.Г. Адмони, Г.С. Щур и другие). Впервые в отечественной науке полевой подход был использован в работе Е.В. Гулыги и Е.И. Шендельс «Грамматико-лексические поля в современном немецком языке» [1]. В своей книге авторы дают следующее определение поля: грамматико-лексическое поле — это совокупность взаимодействующих разноуровневых языковых средств, обладающих определенными признаками:

1. Наличие инвентаря (набора) средств разных уровней, связанных между собой системными отношениями (эти средства в теории Е.В. Гулыги и Е.И. Шендельс называются конституентами).

2. Наличие общего значения, присущего в разной степени всем конституентам.

3. Общее значение поля не едино, оно распадается минимум на два, которые противоположны или поляры. Это микрополя.

4. Поле обладает неоднородной и, как правило, сложной структурой, которую можно представить в виде горизонтального и вертикального сечений.

В большинстве полей выделяется доминанта, т.е. конституент:

1) наиболее специализированный для выражения данного значения,

2) передающий его наиболее однозначно,

3) систематически используемый.

Е.В. Гулыга и Е.И. Шендельс довольно широко рассматривают поле, поэтому считают, что доминанта может принадлежать морфологии, синтаксису или лексике. Следует отметить, что своя доминанта может быть и

у каждого микрополя. Конституенты, наиболее тесно связанные с доминантой, составляют ядро поля, остальные компоненты являются его периферией [1, с. 8-11].

Другой отечественный ученый А.В. Бондарко дает такое определение «функционально-семантического поля»: «Функционально-семантическое поле — это двухстороннее (содержательно-формальное) единство, формируемое грамматическими (морфологическими и синтаксическими) средствами данного языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами, относящимися к той же семантической зоне» [2, с. 40].

Проблема семантических полей в английском языке рассматривается З.Н. Вердиевой. Под полем она понимает «совокупность слов различных частей речи, объединенных общностью выражения одного понятия». [3, с. 4].

В предлагаемой статье термин «функционально-семантическое поле» (далее — ФСП) используется в русле теории А.В. Бондарко.

Опираясь на теорию ФСП, микрополе неуверенности формируется на основе семантической общности исходной грамматической категории. Это обуславливает объединение разнородных средств в одно грамматико-лексическое поле. Прежде чем представить структуру поля, необходимо составить инвентарь языковых средств неуверенности, отобранных путем сплошной выборки. Этот набор средств может быть унифицирован и выделен в список по способу образования и употребления.

Инвентарь средств выражения неуверенности

1. Глаголы со значением неуверенности
2. Эквиваленты предложения, представленные модальными словами с семей неуверенности
3. Перформативные глаголы
4. Существительные со значением неуверенности
5. Эквиваленты предложения, представленные усилительными модальными словами
6. Модальные слова в конструкции предложения
7. Сослагательное наклонение
8. Разделительный вопрос
9. Эмфатическое выделение членов предложения
10. Интонация

Выявив инвентарь средств выражения неуверенности, рассмотрим их частотность употребления. В выборке на 100 страниц встретились практически все указанные языковые средства. Частотность их употребления составляет, соответственно: 1) 17,5%, 2) 14,5%, 3) 13%, 4) 12,5%, 5) 11%, 6) 10%, 7) 7,5%, 8) 6%, 9) 5%, 10) 3%. Среди лексических средств выражения семантики неуверенности преобладает глагол *doubt* (8,5%), далее *dubious* (3%), *hesitate* (6%).

Для данной статьи актуален анализ указанных высоко частотных конституентов лексического уровня микрополя «неуверенность».

Начнем со значения глагола *doubt* (сомневаться; быть неуверенным, колебаться): 2 — *to think that something is probably not true or that it probably does not exist; to think that something is unlikely* [4, с. 414]. 1 — *consider unlikely or have doubts about*; 2 — *lack confidence in or have doubts about* [5, с. 391]. Исходя из семантики глагола *doubt*, можно определить, что «сомнение» соответствует позиции неуверенного состояния.

(1) «*I should very much doubt it*» [6, p. 92].

(2) «*...Though, as a matter of fact, I doubt whether the police have asked any questions at all*» [7, p. 158].

В примерах (1), (2) глагол *to doubt* выражает неуверенность говорящего в действии/факте. Однако в первом случае (1) событие, вызывающее неуверенность говорящего, соотносится с позицией адресанта, тогда как во втором высказывании (2) неуверенность говорящего вызвана действием протагониста (*police*). С точки

зрения степени неуверенности, второе употребление глагольной леммы *doubt* (2) следует рассматривать как тяготеющее к положительному противочлену оппозиции «уверенность-неуверенность». Употребление глагольной леммы *doubt* сопровождается фразеологизмом *as a matter of fact*, содержащим сему уверенности, в то время как в высказывании (1) есть модальный глагол *should*, включающий конъюнктивную сему, что реализует более высокую степень сомнения.

(3) «*I do not doubt your word, Miss Williams*» [8, p. 272].

(4) «*I have no doubt that the circumstantial evidence is overwhelming*» [8, p. 164].

В примере (3) глагол *to doubt* и отрицательная частица, а в примере (4) существительное *doubt* и отрицательное местоимение указывают на то, что говорящий уверен в событии. Иными словами, сочетание леммы *doubt* с отрицательным элементом инициирует порождение противоположного значения, а именно уверенности.

Рассмотрим предложения с производными от глагола *doubt*, например, с прилагательным и наречием.

(5) *Mrs Hubbard said doubtfully: «Are you sure you ought to go home by yourself?»* [6, p.183].

(6) «*Ye-es,*» *said Norman doubtfully. «These untraceable, tasteless, odourless poisons are very convenient, but I'm a bit doubtful if they really exist»* [6, p. 57].

В высказываниях (5), (6) актуализируется семантика неуверенности с помощью леммы *doubtfully*. Кроме того, на неуверенность в примере (5) указывает последующая реплика, которая содержит общий вопрос, заданный с целью либо убедиться в своих сомнениях, либо их опровергнуть. В примере (6) неуверенность выражена также интонацией высказывания, изображенной графически через дефис (*Ye-es*). Степень неуверенности довольно высокая за счет использования полу-суффикса *fully*, который обозначает полноту действия/свойства. Те же процессы прослеживаются при использовании прилагательного *doubtful*, однако степень неуверенности здесь снижается за счет сопроводительного слова *bit*.

Наличие в примерах (7), (8), (9) выражений «*undoubtedly*» и «*without doubt*» иллюстрирует высокую степень уверенности говорящих в значимости, реальности событий, в их достоверности.

В справочнике по английскому языку «Связующие слова» имеются следующие сведения: «*undoubtedly*» и «*without (any) doubt*» — самые сильные выражения. Они предполагают полную уверенность. («*There is no doubt at all that ...*», «*It is quite certain that ...*») [9, с. 161].

(7) *This, he said, was without doubt the most astonishing and incredible case with which he had ever dealt in this court* [7, p.47].

(8) *Curiosity, or what she preferred herself to call «taking an interest» in other people's affairs was undoubtedly one of Miss Marple's characteristics* [10, p. 53].

(9) «*Angela had known her well, undoubtedly, but might not her certainty be the fanatical loyalty of an adolescent girl...?*» [8, p.171].

В примере (8) «*undoubtedly*» подчеркивает тот факт, что Мисс Марпл находит достаточно аргументов для подтверждения своей гипотезы, а в (9) «*undoubtedly*» подчеркивает несомненность того факта, что героиня знает свою сестру очень хорошо.

Словосочетание «*no doubt*» означает полную уверенность, очевидный факт, когда после него следует придаточное предложение, начинающееся с «*that*» или с предлога (например, «*about*».)

(10) *There was no doubt that Poirot's statement was unexpected* [6, p.50].

(11) *Asked about the damage to Elizabeth Johnston's papers Patricia said that she had no doubt that Celia had been responsible* [6, p.120].

«No doubt» снижает степень полноты уверенности предложения, что соответствует значению лексем «probably» и «presumably». То же самое касается и «doubtless».

(12) *«...And presently, no doubt, she poured him out some beer and he tossed it down in his usual way»* [8, p. 286].

(13) *She has counted, no doubt, upon Caroline's being suspected and the conicine bottle being found in her room»* [6, p. 287].

Таким образом, глагол *doubt*, производные от этого слова и соответствующие выражения могут указывать на разную степень неуверенности говорящего, а в сочетании с отрицательным элементом (*undoubtedly* и *without (any) doubt*) выражают уверенность.

Обращение к сочетаниям лексемы *doubt* с негативными элементами обусловлено тем, что в препозиции заложен фактор сомнения, требующий либо подтверждения в последующем высказывании, либо его опровержения, представленного в данном фактическом материале. При отсутствии такой препозиции должны использоваться лексические единицы с семантикой уверенности, например, *I am sure*.

Семантика неуверенности прослеживается в значении прилагательного *dubious* (сомневающийся, колеблющийся): 1 — *not completely good, safe, or honest*; 2 — *not sure about the truth or quality of something, or whether you should do something* [4, с. 430]. Однако в другом словаре значения даются в ином порядке: 1 — *feeling doubt; undecided or uncertain*; 2 — *causing doubt; of uncertain value or meaning or possibly dishonest* [5, с. 404].

(14) *«Perhaps.» But Meredith was dubious. «That's not that's not like Caroline...»* [8, p.116].

(15) *Mrs Hubbard looked dubious* [6, p.182].

(16) *He said dubiously, «Her mother bolted, it's true»* [10, p. 159].

В примерах (14, 15, 16) *dubious* указывает на то, что говорящий колеблется, сомневается в своих словах или поступках, т.е. реализуется подкатегория неуверенности. Кроме того, в примере (14) говорящий употребляет модальное слово *perhaps*, имеющее значение предположения, неуверенности в достоверности сообщаемого.

Библиографический список

1. Гулыга, Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е.В. Гулыга, Е.В. Шендельс. — М.: Просвещение, 1969.
2. Бондарко, А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. — М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Вердиева, З.Н. Семантические поля в современном английском языке: Учебное пособие для пед. ин-тов / З.Н. Вердиева. — М.: Высш. школа, 1984.
4. Cambridge International Dictionary of English. — Cambridge University Press, 1995.
5. LDELС — Longman Dictionary of English Language and Culture. — London: Pearson ESL, 2004.
6. Кристи, А. Хикори Дикори Док. = *Hickory Hickory Dock* / А. Кристи. — М.: Айрис-пресс, 2004.
7. Кристи, А. Смерть в облаках: Книга для чтения на английском языке / А. Кристи. — СПб.: Антология, КАРО, 2005.
8. Christie, A. *Five Little Pigs* =Пять поросят / А.Кристи. — М.: Айрис- пресс, 2006.
9. Чокер, С. Связующие слова: Справочник по английскому языку: Пер. с англ. / Сильвия Чокер. — М.: ООО «Издательство Астрель»: «ООО Издательство АСТ», 2004.
10. Кристи, А. В отеле «Бертрам»: Книга для чтения на английском языке / А. Кристи. — СПб.: Антология, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.01.08.

В семантике глагола *hesitate* (колебаться, не решаться) активизируется сема неуверенности: 2 — *to do unwilling something, especially because it is unpleasant or one is uncertain whether it is right* [5, с. 623]).

(17) *«That's true,» said Elise Grandier. She hesitated and went on...* [7, p. 99].

(18) *She had hesitated, murmured, «It's very, very kind of you, my dear, but I really don't think-»...* [10, p. 13].

(19) *«What I would really like-» Miss Marple hesitated...* [10, p.13].

В примере (17) внешняя уверенность, выраженная репликой «That's true», противопоставляется внутренней неуверенности, на которую указывает глагол *hesitate*. В высказывании (18), помимо глагола *hesitate*, присутствует лексема *murmur* (шептать, ворчать). Если бы говорящий был уверен в своих словах, то он говорил бы громко, а не шептал. Оба этих глагола иллюстрируют поведение говорящего и его отношение к событию. Далее в тексте используется избыточное количество средств вежливости (*very, very kind of you, my dear*), незаконченность реплики (*don't think -*), что способствует усилению степени неуверенности, поскольку человек использует множество таких языковых единиц, чтобы скрыть своё смущение, а в конечном итоге — неуверенность. В примере (19) незаконченность реплики также указывает на нерешительность говорящего, что реализует подкатегорию неуверенности. Приведенные примеры эксплицируют сознание неуверенности: колебания, нерешительность.

Из сказанного следует вывод, что глагол *doubt* и прилагательное *dubious* являются высокочастотными конституентами МПН и употребляются для актуализации значения неуверенности, поскольку наиболее адекватно представляют данную подкатегорию. Следует отметить важную роль контекста при анализе неуверенности. Например, глагол *hesitate*, в зависимости от ситуации и сопровождающих его элементов, способен реализовывать разную степень неуверенности, от абсолютной до приближающейся к противочлену рассматриваемой оппозиции.

В тексте часто встречаются сопроводительные элементы представленных конституентов МПН (*a bit, as a matter of fact, should*), что позволяет установить неоднозначность семантики уверенности — неуверенности, реализованной в высказывании с помощью указанных языковых средств.

УДК 81-114.2

Н.В. Бугорская, канд. филол. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул

О ДИАЛЕКТИКЕ И ОСНОВНОМ ВОПРОСЕ ТЕРМИНОВЕДЕНИЯ

Данная статья находится в русле проблем современной теории лингвистики и посвящена критике приемов логического обоснования тезиса о многозначности термина со ссылкой на популярные философские идеи. В позитивной части работы описаны два варианта приложения диалектической идеи к проблеме терминологии.

Ключевые слова: диалектика, термин, многозначность, терминоведение.

С некоторых пор в терминоведении существует конфронтация исследовательских позиций по вопросу об однозначности / многозначности термина. «Признание однозначности термина как научного заблуждения» [1, с. 28-29], бывшее, по словам В.А. Татарина, одним из итогов посвященного вопросам терминологии симпозиума, прошедшего в МГУ в 1971 г., явилось краеугольным камнем нового учения, воплотившись в постулате о неоднозначности термина.

Признание многозначности термина является прямым следствием принятия знаменитого тезиса — *Термин то же слово*: поскольку термин является словом, а слова, как известно, преимущественно многозначны, следовательно, многозначны и термины. Обоснование данной позиции осуществляется двумя путями: во-первых, с помощью «эмпирических аргументов», то есть ссылкой на многочисленные факты многозначных терминов, во-вторых, теоретически, то есть попыткой выведения тезиса о многозначности термина из наиболее общих, философских суждений.

Концепция многозначности термина, надо сказать, разделяется далеко не всеми терминоведами, точнее разделяется не вполне. Это несогласие обнаруживает себя в рамках разного рода «компромиссных» концепций об «относительной однозначности» термина. Так, Я.А. Климовицкий, признавая многозначность термина в исторической перспективе (в диахронии), настаивает, на его синхронной однозначности. Другим компромиссным решением является позиция А.А. Реформатского: «Термин в тенденции *моносемичен*, т.е. однозначен, фактически это сложнее, т.к. в области терминологии имеется полисемия» [2, с. 166]. Наиболее же отчетливый и разделяемый многими терминоведами вариант «компромиссной» позиции таков: термин многозначен в системе («в сфере фиксации») и однозначен в контексте («в сфере употребления»).

Иногда в оппозиционных концепциях проводится мысль о принципиальной инаковости многозначности термина. К примеру, А.В. Лемов, указывая на «проблемный», а не на «естественный», и потому непогрешимый, характер многозначности термина, пытается в некотором роде противопоставить многозначность обычного слова и многозначность термина: «Следовательно, термин может быть многозначным, но при этом у него не выделяется основные и производные значения. Таким образом, *сама эта многозначность в принципе имеет чисто внешнее сходство с лексической полисемией* (курсив мой — Н.Б.). В большинстве своем так называемая терминологическая полисемия — включенное в специальные словари отражение разных точек зрения на научный феномен... Безусловно, кроме того, имеются случаи, когда за кажущейся многозначностью термина просто скрывается расплывчатость понятия, неясность его, иногда теоретическая несостоятельность, неактуальность, нерелевантность для построения аналитических схем исследования» [3, с. 56]. Другие исследователи не без оснований предпочитают фиксировать эту инаковость с помощью специального термина и обозначать «отражение разных точек зре-

ния на научный феномен» термином омонимия (а не полисемия или многозначность).

Все эти компромиссные решения (при явной симпатии большей части терминоведов к противоположному тезису — *термин должен быть однозначен*) вызваны сокрушительной силой «эмпирического аргумента», обладающего экспрессией очевидности: трудно не признать, что термин действительно имеет несколько значений. Для этого достаточно открыть терминологический словарь — основную заботу терминоведа, цель его трудов, играющий в силу этого роль абсолютного авторитета в данном теоретическом споре.

Задаче разрушения этого «обаяния факта» были посвящены другие работы автора этих строк (см., к примеру [4]), где была поставлена под сомнение очевидность утверждения *Термин многозначен* и продемонстрировано, что данное утверждение (как и любое другое) не принадлежит к разряду истин факта, а является продуктом определенной теоретической установки. Настоящая же статья посвящена рассмотрению и критике некоторых моделей теоретического обоснования тезиса о многозначности термина.

В ряду общих идей, привлекаемых для обоснования указанного тезиса, часто фигурируют две: прогрессистская (в значительной мере поколебленная идеями, развиваемыми философией науки в XX в.) и диалектическая (доселе непоколебимая). Наше внимание будет сосредоточено на второй, хотя о первой также следует сказать несколько слов.

Итак, в качестве дополнительного обоснования тезиса о многозначности термина часто используется идея о естественном процессе развития самой науки. Многозначность терминов в этой связи представляется продуктом такого развития: «Изменение границ семантики термина и возникновение новых значений — закономерное явление в развивающейся терминосистеме, так как терминосистема отражает процесс познания постоянно развивающейся действительности» [1, с. 164-165]. Отрицание такой «естественной» многозначности термина, по-видимому, для использующих этот аргумент исследований было бы равносильно отказу от признания термина средством научного познания, должным образом реагирующим на изменения в самой действительности.

В самом деле: то, что в процессе исторического движения науки происходит изменение значений терминов, трудно оспорить, но в этом и нет необходимости. Развитие науки опознается в том числе и появлением новых значений, которые иногда являются отрицанием старых (как *время* и *пространство* в физике Эйнштейна отрицают соответствующие ньютоновские). Но, отрицая многозначность термина, протестуют вовсе не против развития, точнее изменения в науке, а против возможных негативных его последствий, связанных с неразличением значений, неоправданной подменой одного другим. Вообще говоря, здесь не следует рассматривать *однозначность* и *многозначность* как противопоставленные, взаимоисключающие предикаты, не смотря на их «языковую» противопоставленность,

антонимичность. Они «производны» от разных проблем: однозначность — это проблема сохранения тождества термина самому себе в процессе рассуждения и, как правило, в рамках одной теории, многозначность — это проблема множественности теорий и их взаимодействия.

Использование «диалектической идеи», кажется, вызвано попыткой «примирения» взаимоисключающих характеристик термина и проявляется в стремлении найти подходящее философское обоснование их противоречивости. Эту цель преследует, к примеру, Л.М. Алексеева: «Решая проблему многозначности термина, необходимо рассмотреть понятия однозначности и многозначности в некотором диалектическом единстве, не имеет смысла абсолютизировать ни одну из этих категорий» [5, с. 40]. Иначе говоря, термин и однозначен и многозначен. Этому тезису предлагается следующее обоснование: «Поскольку в науке создание одного текста, описывающего какое-либо новое понятие и соответственно обозначенное через термин, обязательно предполагает последующее порождение множества других текстов, в которых обозначенное новое понятие получает новое толкование, хотя терминологический знак остается прежним, «однозначность» термина также предполагает его «многозначность». Следовательно, в гносеологическом аспекте «однозначность» термина понимается как актуализация одного из смысловых вариантов концепта. Однако, изучая собственно процесс терминопорождения, как это часто делается в рамках методики исследования, вполне можно сделать некоторое искусственное допущение благодаря абсолютизации временного состояния анализируемого явления. В этом случае мы будем вынуждены признать существование лишь создаваемого нами текста, а значение вновь порождаемого термина рассматривать как единственный вариант смысла. Таким образом, категория однозначности термина представляется нам далеко не абсолютизированной, обусловленной многозначностью» [5, с. 38-39]. В общем и целом практический эффект данной позиции равен аналогичному в обозначенной выше концепции «относительной однозначности» термина, которая хороша тем, что, ничего не объясняя с точки зрения философии и являя собой лишь удобную расхожую формулу, позволяет языковеду удалиться от досужих «метафизических» дискуссий и заняться любимым делом — анализом языковых единиц. Такой, явно позитивистский, настрой ученого, считающего, что можно делать свое дело и без решения пресловутой проблемы, безусловно, допустим в условиях стабильной науки. Однако в условиях поиска методологического обновления науки требуется обращение к анализу общефилософских идей и связанных с ними процедур обоснования научных сентенций. Зачастую такое обращение сопряжено с критикой установившихся мыслительных ходов, которые иногда могут являться следствием вульгаризации рафинированной философской идеи.

В советской и постсоветской науке диалектицистская идея часто использовалась как способ легитимации противоречий. В силу распространенности данного подхода ошибочность рассуждения не очевидна для многих. В связи с этим вспоминается саркастическое высказывание А.Ф. Лосева: «Всякому хочется быть диалектиком, но — увь! — это слишком дорогая и сложная игрушка, чтобы начать играть ею» [6, с. 617].

Представляется, что источником «диалектицистского заблуждения» является давняя конфронтация формальной логики, запрещавшей противоречие в рассуждениях, и гегелевской диалектики, положившей противоречие в основу познания. Эта конфронтация была усилена критикой формальной логики в связи с бур-

ным развитием неклассических логик в первой половине XX века.

Остроту момента передают следующие рассуждения А.Ф. Лосева, уделявшего в своих работах большое внимание диалектике: «Что диалектика не есть формальная логика — это известно всем... Если диалектика действительно не есть формальная логика, тогда она обязана быть вне законов тождества и противоречия, т.е. она обязана быть *логикой противоречия*. Она обязана быть системой закономерно и необходимо выводимых антиномий (ибо не всякое противоречие антиномия) и синтетических сопряжений всех антиномических конструкций смысла. Если она действительно не метафизика, она обязана все проблемы, которыми занималась раньше метафизика, подвергнуть чистке с точки зрения логики противоречия и обязана вместо постулирования того или иного вероучения дать логическую конструкцию антиномико-синтетического строения вещей реального опыта...» [6, с. 616]. В своем предисловии к процитированной работе («Философия имени») автор говорит о том, что от многих высказанных здесь идей он уже отказался. Должно быть, это касалось и противопоставления формальной логики и диалектики, поскольку в другой работе приблизительного того же периода А.Ф. Лосев возвращается к вопросу о соотношении формальной логики и диалектики, но уже не для того, чтобы противопоставить их, а, скорее, наоборот — обосновать их взаимную непротиворечивость [7]. Подобную же «эволюцию» претерпели и взгляды других философов на соотношение формальной логики и диалектики. А некоторые исследователи уделили специальное внимание тому, чтобы опровергнуть «диалектицистское заблуждение».

Так, способ аргументации через категорию «противоречие», через антиномию рассматривает И.С. Нарский: «По своей логической форме антиномия-проблема представляет собой конъюнкцию контрадикторно взаимоотрицающих друг друга суждений, обладающих одним и тем же субъектом и предикативом. В этой паре суждений то, что утверждается одним из них, отрицается другим суждением» [8, с. 38].

Особо следует отметить то обстоятельство, что автор ведет речь об антиномической форме самой проблемы. Иначе говоря, проблема формулируется в виде вопроса, ответ на который ограничивается двумя взаимоисключающими вариантами ее решения. «Антиномия-проблема есть прием направления научного исследования в некоторую определенную, самую главную и наиболее плодотворную сторону, причем с его, этого приема, помощью предварительно очерчивается диапазон главных из возможных решений и намечаются два крайних, взаимополярных варианта этих решений, а взаимодействие между данными двумя «полюсами» составляет поле дальнейших научных поисков» [8, с. 38].

Таким образом, антиномия-проблема не дает ответа на вопрос, но она сигнализирует о его наличии и ограничивает диапазон решений двумя вариантами. Однако возникает иллюзия, «что разрешение лежит уже на ладони и оно состоит в принятии за истинное уже самой постановки проблемы как раз в «заостренном» ее виде. Иными словами, складывается ошибка изображения вопроса в качестве его же ответа» [8, с. 40]. Представляется, что эту ошибку совершают исследователи принимая постановку проблемы за ее решение и полагая, что диалектически разрешают противоречие между суждениями *Термин однозначен* и *Термин многозначен*.

Таким образом, противоречие есть исходный пункт познания, а не его итог. Развитие же мысли должно вести к разрешению и устранению противоречий. «Преодоление этой контрадикторности, — продолжает

И.С. Нарский, — потребует «снятия» обеих сторон, а значит выявления некоей качественно новой, «третьей» возможности, что заставляет на эту противоречивую ситуацию посмотреть как на противоположную ей самой, то есть как на контражную особого рода. Особого потому, что «третья» возможность здесь достигается не путем простого перебора лежащих между взаимоконтрарностями «средних» ситуаций и вообще не выбором какой-то одной из них: диалектический синтез означает движение вперед, к качественно новому решению» [8, с. 40].

Диалектика — если снять с нее некий магический ореол и сохранить ее практический смысл — есть указание на процесс движения мысли (у Гегеля — развития понятия, идеи), формальная логика — требования к процессу развертывания речи в условиях «состоявшейся» мысли.

Диалектику понятия¹ не следует понимать как увеличение, уменьшение, или иное изменение признаков, составляющих содержание понятия, а именно так зачастую и мыслится процесс развития научных понятий, связываемый с «ростом наших знаний» об объектах. *Так* понимать диалектику — значит приписывать гениальному уму изобретение банальной идеи.

Если диалектику понятия рассматривать в проекции на терминологическую плоскость, то можно указать на два возможных терминологических разрешения.

Мысль в своем движении отгалкивается от определенного понятия выраженного термином и входит в противоречие с самой собой, когда об одном и том же можно утверждать противоположное. Противоречие требует оценки взаимоисключающих суждений с точки зрения их истинности / ложности. Если одно из суждений ложно, то его следует отбросить (в этом заключается смысл формально-логических законов непротиворечия и исключенного третьего), тем самым противоречие будет разрешено. Гегель же привлекает внимание к тому, что оба противопоставленных друг другу суждения могут оказаться одновременно истинными, что на первый взгляд исключает действие указанных логических законов.

Снятие противоречия в случае истинности обеих альтернатив, предполагает различение в том, чему мы изначально приписывали взаимоисключающие предикаты, двух разных сущностей. Иначе говоря, диалектика состоит не в том, чтобы признать данный объект и тем и не тем одновременно, но в том, чтобы не рассматривать его как *один и тот же* объект. Ярким, хотя и курьезным примером подобного разрешения проти-

воречия может стать случай г-на Хлестакова, назвавшегося автором «Юрия Милославского» и оказавшегося в затруднительной ситуации из-за начитанности барышни, которая точно знала, что «это господина Загоскина сочинение». Гоголевский герой выходит из ситуации «диалектическим» способом, признав, что этот «точно Загоскина», а есть еще другой — его «Юрий Милославский». Другое дело, что здесь как раз имеет место ложь: никакого своего «Юрия Милославского» и нет, но если бы утверждение Хлестакова соответствовало действительности, то снять противоречие можно было только таким способом.

Вообще говоря, случай Хлестакова (при условии существования «его «Юрия Милославского»») — это, скорее устранение терминологического недоразумения, когда противоречащие друг другу стороны приходят к консенсусу лишь благодаря тому, что уточняют понятия («Юрий Милославский» г-на Загоскина» и «Юрий Милославский» г-на Хлестакова»), которые изначально представлены тождественными терминами. Однако в терминологической проекции действительная диалектика понятия ничем не отличается. Являясь движением от незнания к знанию, от неопределенности к ясности, от синкретизма к различению, она должна найти свое выражение в том числе и в различении терминов, в противном случае нам грозит опасность впасть в ошибку принятия сходного за тождественное или путаться в «чисто терминологических» проблемах — побочном эффекте «многозначности» термина.

Другой вариант разрешения противоречия представляет собой обратную процедуру. Именно о ней ведут речь И.С. Нарский и А.Ф. Лосев. Если в предыдущем случае мы имели дело с движением мысли от неразличения к различению сущностей, то здесь, развитие мысли заключается в признании ошибочности (точнее, нецелесообразности) изначального различения и замене его единым понятием. Иллюстрацией к сказанному может служить пример А.Ф. Лосева, где он рассуждает о диалектическом снятии (он называет это синтезом) противоречия категорий *единого* и *многого* в категории *целое* [6, с. 618-619].

Одной из распространенных метафор, представляющей отношения между действительностью и мышлением, является метафора сети. По меткому выражению Л. Витгенштейна, научные теории представляют собой некоторого рода языковую сеть, с помощью которой мы пытаемся — всегда лишь с частичным успехом — схватить действительность. Успех рыболова зависит и от умения вовремя поправить ячейки.

Библиографический список

1. Татаринов, В.А. Теория терминоведения в 3-х томах. Т. 1. Теория термина: история и современное состояние / В.А. Татаринов. — М., 1996.
2. Реформатский, А.А. Мысли о терминологии / А.А. Реформатский // Современные проблемы русской терминологии. — М., 1986.
3. Лемов, А.В. Система, структура и функционирование научного термина / А.В. Лемов. — Саранск, 2000.
4. Бугорская, Н.В. Проблема термина и терминологические проблемы / Н.В. Бугорская. — Барнаул, 2007.
5. Алексеева, Л.М. Проблемы термина и терминологического образования / Л.М. Алексеева — М., 1998.
6. Лосев, А.Ф. Философия имени / А.Ф. Лосев // Бытие. Имя. Космос. — М.: Мысль, 1993.
7. Лосев, А.Ф. Основной принцип мышления и вытекающие из него логические законы мышления / А.Ф. Лосев // Вопросы философии. — 1998. — №8.
8. Нарский, И.С. Роль антиномий-проблем в процессах теоретической аргументации / И.С. Нарский // Философские проблемы аргументации. — Ереван, 1986.

Статья поступила в редакцию 16.10.08.

¹ Немаловажно напомнить и то обстоятельство, что «диалектика природы» является изобретением Ф. Энгельса в свете решения задачи «поставить Гегеля с головы на ноги» на основе тезиса о первичности материи и вторичности сознания. В данной перспективе диалектика мышления выглядит лишь отражением диалектики материального мира. В идеалистической системе Гегеля природа — лишь форма отчуждения идеи. Иначе говоря, гегелевская диалектика — продукт исследования только идеальной реальности, мышления, и применение ее терминологического аппарата к анализу материи может обернуться категориальной ошибкой, к каковым часто приводит и обратное действие.

УДК 800.72

*О.П. Сологуб, канд. филол. наук, доц. НГТУ, г. Новосибирск***О ЕДИНИЦАХ ОФИЦИАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКА**

Работа посвящена определению единицы официального функционирования языка (ЕОФЯ). Конститутивным качеством ЕОФЯ признается ее нормативный характер, что обусловило нормативный аспект исследования: в работе выявляется система норм деловой письменной коммуникации и коррелирующая с ней система ЕОФЯ.

Ключевые слова: деловой язык, официализация, деофициализация, единица официального функционирования языка, языковая норма, речевая (стилистическая) норма, коммуникативная норма, жанровая норма.

Официальный характер делового текста единодушно признается исследователями одним из его наиболее важных конститутивных качеств. Однако каков механизм формирования официальности текста, какие единицы и в какой степени в нем задействованы, насколько полно и последовательно качество официальности выражается в различных типах деловых текстов, какие факторы определяют характер выражения официального начала в тексте — эти вопросы до сих пор остаются без ответа. Решение же поставленных вопросов в настоящий момент представляется важным и актуальным в силу того, что оно должно способствовать более глубокому изучению сущности делового языка, его природы, выявлению внутренних механизмов его генезиса и функционирования.

Мы полагаем, что в основе механизмов деловой письменной речи лежат две противонаправленные тенденции — тенденции официализации и деофициализации¹. **Официализацию** мы определяем как процесс вхождения естественного языка в деловой язык, формирование на основе естественного языка сущностных свойств делового языка (такими свойствами являются выработанные стереотипы деловой речи, выступающие в качестве ее канонов) и дальнейшее их развитие. Результатом действия тенденции официализации являются деловые тексты, обладающие качеством официальности. **Деофициализация** есть процесс ослабления официального начала под воздействием традиций неофициальной речи (он связан с обратными процессами — процессами вхождения делового языка в язык неофициальный: обыденный, художественный, публицистический, научный). С действием тенденции деофициализации официальное начало делового текста ослабевает.

Тенденция официализации в наибольшей степени проявляется в процессах первичного документооборота, когда субъект-профессионал (документовед, юрист, специалист сферы управления) создает деловые тексты-образцы. При дальнейшем же их функционировании, употреблении широким кругом носителей языка мы наблюдаем взаимодействие тенденций официализации и деофициализации: субъект, создавая деловой текст, ориентируется на каноны делового языка, при этом он «вписывает» их в сложившуюся в его языковом сознании систему представлений о деловом языке (процесс формирования этой системы в большей или меньшей степени подвержен влиянию традиций обыденного языка), что вызывает различный рода отступления от установленных правил. Подобное проявление действия тенденций официализации и деофициализации наблюдается также в тех видах речевой деятельности, которые связаны с оценкой, толкованием, интерпретацией качеств делового текста носителями языка: это может быть редактирование делового текста, проведение лингвистической экспертизы, оценка юридической силы документа и пр.

В целях осуществления конкретного анализа особенностей проявления указанных тенденций и установления закономерностей формирования официального характера текста необходимо введение операциональной единицы анализа; таковой мы предлагаем считать **единицу официального функционирования языка (ЕОФЯ)** — типовую языковую / речевую / коммуникативную единицу, объединяющую в себе, как правило, комплекс признаков, коррелирующих с нормами официальной деловой речи и являющихся тем самым основанием для признания официального характера данной языковой / речевой / коммуникативной единицы. Постулирование нормативного характера ЕОФЯ как ее основополагающего качества делает необходимым выявление системы норм деловой письменной коммуникации, при этом мы исходим из сложившегося к настоящему времени понимания нормы в русле антиномии «узус — возможности языковой системы» [8, с. 24], предстающей как соотношение понятий в триаде «норма — система языка — узус (употребление)». В соответствии с указанным подходом норма трактуется в узком и широком смыслах.

При узком понимании нормы мы имеем нормы системы, **языковые нормы**, обусловленные собственно языковыми факторами: правильно то, что соответствует (внутренним законам развития языка, его структуре (в этом случае ставится вопрос «Можно ли вообще так сказать на данном языке?»)). Эмические единицы, соотносящиеся с нормами этого типа, проецируются на ось «язык как системно-структурное образование»; они выступают носителями структурной модели-образца и воспринимаются как «правильные» произведенные единицы, потому что соответствуют данной модели.

Нормы, трактуемые в широком смысле, функционируют на уровне узуса, употребления, конкретной речевой практики коммуникантов в различных сферах общения. В литературе этот тип норм определяется как **стилистические нормы** (Ю.А. Бельчиков, И.Т. Вепрева, М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик и др.). Стилистические нормы устанавливают правильность соревнующихся языковых норм на основе многолетней традиции употребления языковых единиц, ср.: «норма соответствует не тому, что «можно сказать», а тому, что уже «сказано» и что по традиции «говорится» в рассматриваемом обществе» [5, с. 175]. Употребление языковой единицы осуществляется путем выбора готового варианта, производимого на основе оценки, в связи с чем нормы этого типа определяются как оценочные, аксиологические [9, с. 226] (в этом случае мы отвечаем на вопрос «Хорошо ли так сказать в данной ситуации?»). Таким образом, при широком подходе норма трактуется как явление функционального плана, регулирующее закономерности использования языковых единиц в речи. Единицы, соотносящиеся с нормами этого типа, проецируются на ось «язык-функционирование» и вы-

¹ В основе определения названных тенденций лежит идея о юридизации естественного языка, высказанная Н.Д. Голевым [2].

ступают как результат реализации нормы выбора; здесь большую роль играет стилистика, в соответствии с которой правильно потому, что так принято, так обычно говорят, пишут.

Итак, мы имеем два плана реализации нормы — системно-структурный и функциональный (стилистика, речевой). В первом случае создание нового осуществляется по модели, во втором происходит выбор готового в соответствии с действующими нормами. На этом основании мы можем говорить о ЕОФЯ, функционирующих на абстрактном, эмическом, уровне (в данном случае представляется уместным использование термина «официалема»); на конкретном уровне, уровне реализации, им соответствуют конкретные речевые единицы (словоформы, клишированные обороты, предложения, тексты и т. д.).

В условиях современной научной парадигмы норма получает интерпретацию в коммуникативно-прагматическом аспекте, в связи с чем формируется понятие **коммуникативной нормы** (Е.Е. Анисимова, Е.П. Захарова, Е.Н. Ширяев и др.). Коммуникативные нормы выступают регуляторами речевого поведения, они регулируют целесообразный отбор и употребление языковых единиц в соответствии с социальными условиями коммуникации — тем самым они тесно связаны с **социальными нормами**, вобравшими в себя социально-исторический опыт этноса и регулируемыми отношения в социуме, в том числе и отношения, устанавливаемые в процессе речевой коммуникации. Неотъемлемым условием оптимального социального взаимодействия является выражение положительного отношения к партнеру, в силу чего социальные нормы во многом проявляют себя как этические нормы, применительно к речевой коммуникации они определяются как **этико-речевые**. Этико-речевые нормы представляют собой «совокупность правил речевого общения (поведения), которые обеспечивают гармонизацию интересов общающихся на основе общепринятых нравственных ценностей»; они «извлекаются из национальной философии, национальных речевых традиций, а также из универсальных постулатов речевого общения и правил речевого этикета» [6, с. 366]. В зависимости от более или менее кодифицированного характера этико-речевые нормы подразделяются на этикетные и этические нормы.

В условиях делового письменного общения, характеризующегося повышенной регулируемостью всех сторон коммуникации, отдельные социальные нормы, относящиеся к профессиональной сфере, подвергаются кодификации и выступают как **специальные нормы**, устанавливаемые в ходе процессов унификации и стандартизации. Специальные нормы деловой письменной коммуникации во многом сопряжены с лингвистическими нормами, что находит свое отражение в формулярах-образцах различных видов документов, а также рекомендациях лингвистического характера, касающихся использования языковых средств и помещаемых в ГОСТах, инструкциях и пр. Регулируют специальные нормы и внеязыковые правила коммуникации, касающиеся свойств субстрата (использование определенного вида бланка / трафарета / листа формата А4 / тетрадного листа), способа оформления текста (размеры полей, проставление печати, подписи, печатное / рукописное оформление текста) и др.

Итак, коммуникативно-прагматические нормы, имея в своей основе языковые и речевые нормы, включают в свой состав также и нормы более широкого плана, касающиеся социального, профессионального вза-

имодействия людей. Коммуникативно-прагматические нормы являются общими по своему характеру. В конкретных коммуникативных ситуациях они выступают как **жанровые нормы** (В.В. Дементьев, К.Ф. Седов, М.Ю. Федосюк и др.). Иначе говоря, жанровая норма есть конкретизированный вариант нормы коммуникативной, она непосредственно соотносена с условиями речевой коммуникации. В связи с этим анализ речевого поведения в определенной ситуации общения должен производиться на основе именно жанровых норм, структуру которых можно представить следующим образом (см. рис.).

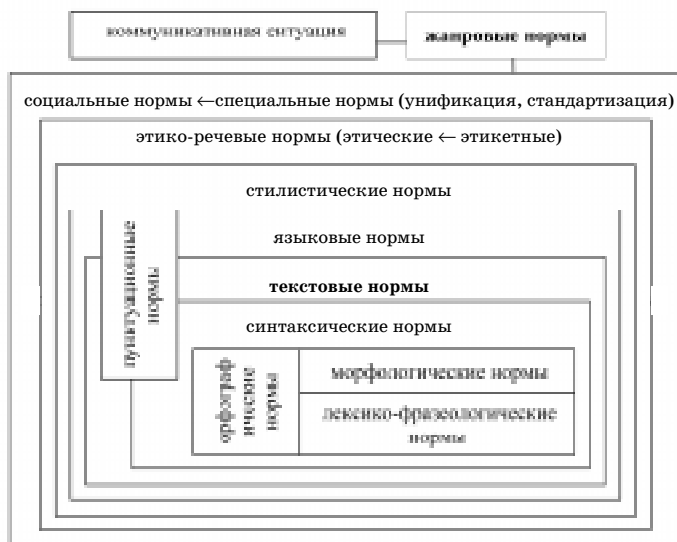


Рис. Система норм деловой письменной коммуникации, реализующихся в рамках определенной коммуникативной ситуации

Особое место в составе жанровых норм занимают **текстовые нормы**: они выступают их базисом, основой, особенно в письменной речи. Вопрос о текстовых нормах является дискуссионным в современной лингвистике (Н.С. Болотнова, М.Я. Дымарский, А.Б. Пеньковский, Е.М. Хакимова, Б.С. Шварцкопф, Е.Е. Шпаковская и др.), изложим нашу позицию по данному вопросу.

Текст в деловой письменной коммуникации подвергается жесткой кодификации, что находит отражение в формулярах-образцах различных видов документов. Прежде всего определяются структурные (формальные) характеристики делового текста: состав структурно-семантических блоков (реквизитов), их последовательность и пространственное расположение (подробнее об этом см. [7])².

Правила создания основного текста документа регулируются текстовыми нормами формально-семантического и собственно семантического планов. В первом случае устанавливаются логико-композиционные принципы организации делового текста (они также достаточно строго регламентированы и представлены в виде рекомендаций в различных нормативно-методических изданиях): текст членится на структурно-смысловые блоки в соответствии со стремлением обозначить основные мысли в изложении (данное членение получает пространственное оформление путем абзацирования и рубрицирования), последовательность частей текста отражает логику развития основной идеи. Логические связи в деловом тексте вербализуются посредством спе-

² Изначально эти нормы носят формально-семантический характер, поскольку составители образцов вкладывают определенный смысл в выделение реквизитов документа и порядок их расположения в текстовом пространстве. Однако для большинства авторов, составляющих деловой текст на основе образца, этот смысл не является актуальным.

циализированных связующих компонентов (*в соответствии с ..., на основании ..., вследствие ..., в течение ..., по причине ..., в целях ...* и пр.). Текстовые нормы формально-семантического плана во многом способствуют реализации такого конститутивного свойства текста, как локальная связность (когезия).

Текстовые нормы семантического плана направлены на организацию содержательной части основного текста. Говоря о семантике текста, исследователи чаще всего имеют в виду такие его качества, как информативность, семантика и смысл. Свойство информативности получает в деловом тексте свою специфику: здесь требуется изложение фактов (содержательно-фактуальной информации, по И.Р. Гальперину), причем факты подвергаются селективному процессам: отбираются только те из них, которые отражают суть излагаемой проблемы, способствуют быстрому и точному усвоению содержания. Отсюда такие качества делового текста, как фактологичность и селективность; при этом исключаются моменты субъективного характера — эмоции, оценки, авторские интерпретации описываемых событий. Семантика одной группы языковых единиц текста документа (преимущественно лексических) является денотативной по своему характеру, что связано со свойством фактологичности; семантика же другой группы лексики характеризуется абстрактностью, это во многом обусловлено безличным характером изложения. Одним из ведущих компонентов семантики делового текста является модальный компонент, определяемый как волюнтаривность и выражаемый в предписаниях, побуждениях к совершению определенных действий. Смысл делового текста должен быть выражен прямо, ясно и однозначно; для документа противопоставлены двусмысленность и неопределенность, которые могут вызывать интолкувания, «в таком случае двойной смысл или просто неясность, неопределенность смысла означает несовершенство текста, его недостаточную отработанность» [1, с. 245]. Опираясь на концепцию смысловой структуры текста М.Я. Дымарского [4, с. 48–66], главный тезис которой заключается в том, что в формировании концептуального смысла текста решающую роль играет тот или иной вид модального значения, выступающего в качестве «оболочки», «вместителя» для предметно-фактической информации, мы можем утверждать, что в основе формирования смысла текста документа лежит фактуальная информация, облеченная в модальную рамку, которую образует деонтическая модальность (волюнтаривность). Маркерами смысловой определенности документа, его концептуальной сущности выступает целый ряд ключевых знаков. Это могут быть отдельные реквизиты: наименование вида документа (*приказ, докладная записка, отчет* и т.д.), служащее указанием на характер модального компонента; заголовок к тексту (*о расторжении брака, об итогах работы ревизионной комиссии* и т.п.), задающий ориентиры для восприятия информации. Сильную позицию в выражении деонтической модальности текста занимает также перформативный глагол (*прошу, приказываю, предписывается* и т.д.). Смысловая определенность текста обеспечивает такое его конститутивное качество, как глобальная связность, целостность (когерентность), которая играет большую роль в его адекватном восприятии адресатом.

Рассмотрев систему норм документной коммуникации, мы можем представить в системном виде и единицы официального функционирования языка. На первой ступени выделяются ЕОФЯ языкового плана (мы их определили как официалемы). Следует отметить, что не все уровнеобразующие единицы способны выступать в качестве официалем. Не обладают официальным характером единицы морфемного уровня (в офи-

циальной речи находят свое частотное употребление морфемы, обладающие абстрактной семантикой: *изъятије, устраненије, наем0, надзор0* и т. д., однако подобного рода единицы свойственны книжной речи вообще). Что касается лексического уровня, то в работах исследователей указывается на некоторое довольно ограниченное количество слов, обладающих сугубо официальной окраской, например, *уведомление, ходатайствовать, именуемый, надлежит, препроводить* и пр. Особенно распространены в деловой речи и выступают в качестве одного из ее наиболее ярких отличительных признаков клишированные словосочетания типа *оказать содействие, принять меры, докладная записка* и пр. Кроме того, официальной окраской обладают и наименования организаций, предприятий, учреждений (например, *ОАО «Факел», Новосибирское автотранспортное предприятие, Всероссийский научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела* и т.п.), которые получили наименование официонимов. На морфологическом уровне признаков официально-деловой речи называют частотное употребление сложных отыменных предлогов типа *в связи с ..., по истечении ..., на основании ..., во изменение ...* и пр. Однако большинство из указанных единиц, на наш взгляд, имеет более широкое распространение в книжной речи. Это касается также синтаксической конструкции «цепочка» форм родительного падежа имени существительного (например, *выяснение условий совершения преступления, разработка чертежей насосной станции*). Ярким признаком официальности обладает текстовая модель того или иного вида документа (заявления, протокола, приказа и т.п.). Таким образом, в наибольшей степени статусу официалемы соответствуют лексические единицы, клишированные обороты, обладающие официальной стиливой окраской, и текстовые модели документов.

В речевом плане ЕОФЯ реализуются в виде конкретных слов, словосочетаний, предложений, речевых произведений и т. д. В этом случае речевые единицы приобретают качество официальности под влиянием окружающего контекста, т. е. под влиянием реализованных в тексте официалем, занимающих в документе сильную позицию. К ним нужно отнести единицы книжного характера, описанные выше; кроме того, официальный характер могут получать и общепотребительные языковые единицы (лексемы, модели предложений и пр.), употребленные в тексте документа (например, перформативы *прошу, приказываю*, определенно-личное предложение *Прошу принять соответствующие меры* и многие другие примеры). Подобные ЕОФЯ характеризуются приобретенным качеством официальности.

И, наконец, что касается коммуникативно-прагматического плана, то пока мы не имеем возможности представить целостную картину функционирования единиц деловой коммуникации, поскольку исследования, осуществляемые в данном направлении, носят разрозненный, единичный характер. Целостная концепция единиц коммуникации в современной лингвистике пока отсутствует. Относительно деловой речи, единицы коммуникативно-прагматического плана, функционирующие в ее пределах, до сих пор не получали специального рассмотрения. Тем не менее, в качестве ЕОФЯ коммуникативного уровня мы можем отметить некоторые наиболее жесткие формулы речевого этикета (типа формулы *Надеюсь на дальнейшее плодотворное сотрудничество*, широко употребляемой в деловой переписке), форму *Вы-обращения*, использование которых преследует цель, с одной стороны, выражения позитивного отношения к адресату, а с другой стороны, установления социальной дистанции. Кроме того, определенное значение для формирования характера

официальности текста имеют паралингвистические параметры (печатный / рукописный текст, наличие / отсутствие печати и др.).

Рассмотрим на конкретных примерах механизм формирования официального характера деловых текстов, для чего сравним тексты различной степени официальности³.

Текст 1

Начальнику (наименование предприятия)

Седова Валерия Игоревича

Претензия

21 марта 2006 г. я обратился в пригородную кассу №3 к кассиру (представиться отказалась) (вр. 5.30) с законным требованием приобретения льготного билета на основании студенческого билета №... Однако кассир в грубой форме при свидетелях отказала мне в продаже билета. В результате действий кассира я был вынужден совершить поездку на такси, потратив на это 2000 (две тысячи) рублей. На основании Закона о защите прав потребителей и Гражданского кодекса РФ требую возместить мне убытки, причиненные Вашей компанией, в размере 2000 (две тысячи) рублей.

Моральный вред, полученный в результате действий кассира, я оцениваю в 1500 (одну тысячу пятьсот) рублей.

Кассир принять претензию отказалась.

21.03.2006 г. подпись

Процесс порождения данного текста в значительной мере подвержен влиянию тенденции официализации, о чем свидетельствует соблюдение автором канонов делового языка и употребление соответствующих ЕОФЯ. В тексте реализуются в виде конкретных словосочетаний такие официалемы, как официоним (наименование предприятия), полное наименование структурного подразделения (*пригородная касса №3*), полные наименования документов (*Закон о защите прав потребителей, Гражданский кодекс РФ, студенческий билет №...*), клишированные обороты (*отказаться в продаже, возместить убытки, моральный вред, принять претензию, обратиться с законным требованием, оценить вред в ... руб.*). Официальный характер изложению придают и дублирующие вставки при обозначении денежных сумм: *2000 (две тысячи) рублей, 1500 (одну тысячу пятьсот) рублей.*

Конкретной реализацией официалемы является и текст документа. Автором соблюдена форма документа, в нем выделены и правильно расположены все необходимые реквизиты. Основной текст отличается ясностью и логичностью: факты, проясняющие суть ситуации, изложены последовательно и связно, кроме того, логичность во многом достигается структурированием основного текста. При изложении информации автор придерживается принципа фактологичности: содержание документа посвящено описанию фактов, способствующих пониманию сути произошедшего. В документе четко выражена официальная тональность (в частности, ее волюнтаристический компонент) путем указания вида документа (*претензия*) и употребления перформативного глагола *требую*. Текст обладает основополагающими качествами связности и целостности, что позволяет говорить о его смысловой определенности: в нем ясно выражена суть конфликтной ситуации и те действия, которые необходимо предпринять в целях ее урегулирования.

Остальные единицы и конструкции книжного и нейтрального характера получают в тексте документа официальную окраску под влиянием контекста; это клишированные обороты (*законное требование, отка-*

заться в продаже, отказаться в грубой форме), сочетания существительных с производными предложениями (*на основании студенческого билета, в результате действий, на основании Закона, в размере 2000 рублей*), лексика с денотативной семантикой (*льготный билет, кассир, претензия, компания*), лексика с абстрактной семантикой (*приобретение, защита, права и т. д.*), расчлененное глагольное сказуемое (*совершить поездку*), перформатив (*требую*), отглагольные существительные (*продажа, требование, приобретение, действия*), цепочки родительных падежей (*требование приобретения льготного билета, в результате действий кассира*), причастные и деепричастные обороты, дата (*21.03.2006 г.*).

Что касается коммуникативных норм, то в соответствии с необходимостью установления дистанции на отдаление и признания более высокого социального статуса адресата автор использует *Вы*-форму как знак уважения и формального характера общения. Документ оформлен грамотно, он исполнен на листе бумаги формата А4, компьютерным способом. Таким образом, автор Текста 1 последовательно и корректно использует ЕОФЯ различных уровней, и это свидетельствует об официальном характере исполненного документа.

Текст 2

Главе администрации N-ского района Ф. И. О.

от Ф. И. О., проживающей по адресу: ...

Заявление

Прошу Вас убедительно оказать содействие в подключении водопровода по ул. ..., 9 в с. N. По этой улице уже проходит водопровод, у соседей он подключен.

На мое неоднократное обращение начальнику коммунального хозяйства Ф. И. О. я получала немотивированный отказ, хотя мастер, который занимается водопроводами сказал, что возможность есть. Личные вопросы Ф. И. О. решает (подвоз воды — целое лето возила водовозка, хотя у него есть водопровод и подключен в дом, песок, шлак, бетономешалка и т. д.)

Я по состоянию здоровья воду из колонки носить не могу.

Прошу Вас разобраться по моему заявлению и дать возможность пользоваться водой из водопроводной сети по ул. ..., 9.

14/IV-2003 г. подпись

Автором Текста 2 выступает человек, не обладающий высоким уровнем коммуникативной компетенции. Тенденция официализации в его деятельности выступает наряду с тенденцией деофициализации, так как /с корректным использованием ЕОФЯ допускаются случаи их искажения.

Так, в документе используются официоним (*администрация N-ского района*) и клишированные обороты делового характера (*оказать содействие, неоднократное обращение, получить немотивированный отказ*). Автор воспроизводит внешнюю форму заявления: выделяет необходимые реквизиты, располагает их в установленном месте (кроме даты и подписи, которые должны быть расположены не по центру, а с правой и левой стороны) в правильной последовательности. В целом текст обладает смысловой определенностью: адресату ясно, что адресант просит содействия в подключении водопровода к его дому, — однако процесс убеждения автором в необходимости совершения данного действия со стороны адресата не отличается четкостью и логической последовательностью, что приводит к некоторым нарушениям принципа связности и, следовательно, целостности текста.

³ Примеры даются с сохранением авторских особенностей, конкретные данные (фамилии, адреса, номера телефонов и пр. либо опущены, либо изменены).

В документе выдерживается требование, касающееся характера семантики языковых единиц: в употребляемых им лексических средствах выражен денотативный компонент семантики (*водопровод, колонка, начальник коммунального хозяйства* и т.д.), широко используется лексика абстрактного характера (*подключение, содействие, обращение, возможность, подвоз, водопроводная сеть* и т.д.), употреблены определеннолические предложения, в которых четко выражен волюнтаривный компонент (*прошу оказать содействие, прошу разобраться*); в тексте практически отсутствуют эмоционально-экспрессивные средства (кроме слова *целое (лето)*, являющегося интенсивом). Все это придает используемым единицам официальный характер.

Автор Текста 2 в основном владеет этико-речевыми нормами деловой коммуникации, что позволяет ему установить необходимые границы коммуникативной дистанции на отдаление. Такая установка предполагает отсутствие обращения, отказ от коммуникативных ходов благодарности, извинения, выражения позитивного отношения к адресату (кроме использования *Вы-обращения*, подчеркивающего уважительное отношение к адресату).

Однако, несмотря на то, что автор осознает характер коммуникативной ситуации, он, тем не менее, допускает целый ряд отклонений от канонов деловой коммуникации, вызванных некорректным использованием ЕОФЯ. Так, автор достаточно широко использует средства разговорного характера: лексические (*водовозка*), морфологические (*занимается водопроводами*) и особенно синтаксические (нарушаются правила управления — *разобраться по заявлению, обращение начальнику коммунального хозяйства*; порядок слов — *прошу Вас убедительно, по этой улице уже проходит водопровод*; используются предложения разговорного

характера — *подвоз воды — целое лето возила водовозка*; конструкция с косвенной речью — *сказал, что возможность есть* и др.). Автор допускает пунктуационные ошибки. На текстовом уровне недостаточно последовательно раскрывается содержание. Не все из приводимых фактов обладают признаком релевантности (например, факты, касающиеся решения личных вопросов должностным лицом, а также факт наличия водопровода у соседей). Логико-композиционная структура текста также выдерживается недостаточно строго: наблюдается повтор одной и той же части текста (просьбы), сбои в аргументации (тезис — необходимость подведения водопровода к дому — обосновывается недостаточно последовательно: основной аргумент — состояние здоровья автора — приводится в последнюю очередь; дополнительные аргументы — факт проведения водопровода на улице, где проживает автор, мнение специалиста о возможности подключения водопровода к его дому — не выстроены в определенную систему, автор не использует вербальных средств связи). В итоге мы имеем деловой текст, в котором сочетаются признаки деловой и обыденной речи, и это позволяет говорить о нем как о контаминированном тексте полуофициального характера. Дополнительным аргументом в пользу такой его квалификации выступает факт исполнения документа на тетрадном листе, вручную.

Таким образом, вводя понятие единицы официального функционирования языка, мы можем более точно, полно и детально произвести анализ официального характера текста, определить специфику реализации тенденций официализации и деофициализации и тем самым приблизиться к выяснению механизмов генезиса и функционирования делового языка.

Библиографический список

1. Валгина, Н. С. Теория текста: учеб. пособие / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003.
2. Голев, Н. Д. Юридизация естественного языка как юридическая проблема / Н. Д. Голев // Юрислингвистика-2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии межвуз. сб. науч. ст. / Под ред. Н. Д. Голева. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2000.
3. Губаева, Т. В. Официально-деловая речь: стилистические исследования последних десятилетий / Т. В. Губаева // Stylistyka. — 1997. — Вып. VI: Русская стилистика.
4. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX — XX вв.): Монография / М. Я. Дымарский. — М.: Эдиториал УРСС, 2001.
5. Косериу, Э. Синхрония, диахрония и история / Э. Косериу // Новое в лингвистике. — М.: Изд-во иностр. лит., 1963. — Вып. 3.
6. Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под общ. рук. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. — М.: Флинта: Наука, 2003.
7. Радченко, В. В. Архитектоника делового письма (сопоставительный анализ английской, немецкой и русской деловой корреспонденции): автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. В. Радченко. — Пятигорск, 2005.
8. Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование / Под ред. М. В. Панова. — М., 1968. — Кн. 1.
9. Степанов, Г. В. О двух аспектах понятия языковой нормы (на испанском материале) / Г. В. Степанов // Методы сравнительно-сопоставительного изучения современных романских языков: сб. ст. / Под ред. М. А. Бородиной и М. С. Гурычевой. — М.: Наука, 1966.

Статья поступила в редакцию 10.11.08.

УДК 398.91

Н.Р. Ойноткинова, канд. филол. наук., с.н.с. Института филологии СО РАН, г. Новосибирск, Новосибирская область

СЕМАНТИКА АНТРОПОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В СТРУКТУРЕ АЛТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦ

Рассматривается проблема системного изучения образно-лексической структуры фольклорных текстов. Делается вывод, что в основе тропов и фигур речи в структуре алтайских пословиц лежат определенные ассоциативные образы и стереотипные представления о них, и на основе этого выявляется семантика образов, выступающих в качестве антропоморфной метафоры, характеризующей человека, и определяется их основные функции.

Ключевые слова: метафора, тропы и фигуры речи, образно-лексическая структура алтайских пословиц, аллегория, образ, апперцепция, стереотип мышления.

Образно-лексическая структура алтайских пословиц, их поэтика до сих пор остаются малоизученной обла-

стью филологии. В фольклористике до недавнего времени при анализе образно-лексической структуры фоль-

клорных текстов превалировал «номенклатурный» способ исследования. В своих трудах ученые лишь перечисляли различные образные средства, встречающиеся в тех или иных жанрах. Необходимость в такого рода исследованиях в настоящее время исчезла, поскольку установление «номенклатуры» употребляющихся в том или ином жанре художественных средств не способствует выявлению жанровых особенностей произведений фольклора. При описании образной системы того или иного жанра важно осмысление того, насколько важны те или иные изобразительно-выразительные средства в совокупности или каждое в отдельности в создании образности того или иного жанра и какие функции они выполняют.

Для образно-лексической структуры алтайских пословиц характерны различные тропы и фигуры речи: метафора, сравнение, образный параллелизм, эпитет, метонимия, гипербола, литота и перифраза. Любой троп — это иносказание (в самом широком понимании этого термина), он создает ассоциацию, сквозь которую действительность, воспринимаемая сознанием, воплощается в языковой форме. Ассоциации, возбуждаемые в процессе формирования любого тропа — метафоры, метонимии, гиперболы и т.п., дают основание, усматривая сходство или смежность между гетерогенными сущностями, устанавливать их аналогию...» [1, с. 173]. В основе любых тропов лежат различные образы из реальной действительности: природные реалии, животные, растения и предметы. Образ представляет собой чувственно воспринимаемое представление о предмете или явлении. Он является «продуктом» восприятия окружающей действительности, т.е. апперцепции, и представляет собой категорию сознания. Это «результат воспроизведения уже возникших представлений, воспринятых, отраженных в сознании явлений действительности с помощью каких-либо материальных средств» [2, с. 260].

В речемыслительной деятельности человека актуализируются определенные мыслительные образы и представления о них, служащие основой при создании пословичного текста. Ряд образов повторяется в совершенно разных по смыслу пословицах, что является показателем стереотипности образов. Анализ этих образов позволяет установить, как человек интерпретирует действительность, какие признаки предметов, лиц или явлений природы он отмечает, как он оценивает их.

Через ассоциативные образы, объективируемые разными тропами и фигурами речи, в пословицах опосредованно и наглядно дается оценочная характеристика человеку, явлению или абстрактному понятию. Определенный пословичный образ может иметь и положительное, и отрицательное значение и расценивается, с точки зрения носителя этнической культуры, как полезный или бесполезный для человека. Экспрессивные возможности образов разные. Это зависит от тех представлений и понятий об образе, которые с ним связаны. Выбор тех или иных образов для выражения мысли в пословице обусловлен культурно-практическим опытом этноса и условиями его проживания.

В образе отображаются стереотипы, типовые национально-культурные ситуации, в них присутствуют нравственные установки, образующие «язык культуры». Их понимание и интерпретация не ограничиваются знанием языка, предполагая еще и обращение к внетекстовым знаниям. Исследование этого отображения осуществляется через образное основание внутренней формы паремий, через экспрессивный и оценочный компоненты значения. Под *стереотипом* мы, вслед за Е. Бартминым, понимаем «представление о предмете, сформировавшееся в рамках определенного коллективного опыта и определяющее то, что этот пред-

мет собой представляет, как он выглядит, как действует, как воспринимается человеком и т.п.» [3, с. 68].

В структуре пословиц самым распространенным тропом является метафора, в частности, антропоморфная метафора, характеризующая человека. Цель этой публикации — выявление в алтайских пословицах семантики образов, выступающих в качестве антропоморфной метафоры.

Метафора — это «троп, или механизм речи, суть которого состоит в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименование другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [4, с. 296]. Значение метафоры существенно зависит от речевого контекста и в основе данного языкового явления лежит когнитивный, речемыслительный процесс. Метафора выступает особым механизмом наименования. В ее основе лежит принцип отождествления человека с предметами, животными и явлениями окружающей действительности.

Большинство пословиц, содержащих антропоморфную метафору, представляет собой развернутые метафорические тексты, или аллегории. Аллегория — это «иносказание, изображение отвлеченной идеи посредством конкретного, отчетливо представляемого образа» [5, с. 16]. Их смысл бывает темным, скрытым за внутренней формой этих текстов. Для раскрытия сути аллегорической пословицы нужно обращаться к семантике самих образов, которые вошли в текст и выполняют функции различных культурных знаков — стереотипов, эталонов, символов, мифологем и т.п.

Итак, рассмотрим семантические разновидности образов, лежащие в основе антропоморфной метафоры, в алтайских пословицах.

1. Образы из животного мира. Самую обширную группу номинативных (субстантивных) метафор в пословицах составляют зоонимы. Ассоциативное сопоставление человека с животными является наиболее действенным экспрессивным средством языка. Частое их использование для характеристики человека, возможно, обусловлено внелингвистическими причинами: специфическими природно-географическими факторами и особенностями трудовой деятельности народа. По мнению Е.А. Гутман и М.И. Черемисиной, из живых существ только животные подобно человеку обладают собственными повадками, каждому из них присущ собственный образ жизни и тип поведения. Поэтому зооморфизмы часто применяются для образного представления духовного облика человека и особенностей его поведения [6, с. 42]. Наблюдения над поведением, привычками и внешним обликом животных по-своему преломляются в сознании носителей разных языков, в которых складываются свои специфические системы зоосемических образов. Одни и те же животные в разных языках олицетворяют нередко совершенно разные качества и служат для характеристики человека по разным, иногда даже прямо противоположным признакам.

Исследование Е. Гурбиша на материале русских и польских пословиц показало, что в разных языках в субстантивных зооморфных метафорах выделяются разные коннотативные признаки характеризуемого субъекта-человека: 1) психические характеристики: а) умственные способности — *глупый, тупой, неопытный, простоватый* и т.д.; б) черты характера — *добрый, робкий, тихий, веселый, упрямый, ленивый, грубый* и т.д.; 2) физические: а) состояние организма — *крепкий, сильный, здоровый*; б) размеры тела — *толстый, большой, маленький* и т.д.; в) внешняя активность — *неповоротливый, неуклюжий, неловкий, медлительный; резвый, бойкий, подвижный; обладающий*

неприятным голосом, обладающий сильным голосом [7, с. 8–9].

В алтайских пословицах в метафорических значениях зоонимов, или в зоосемизмах, актуализируются признаки сходства человека и животного в следующих аспектах: 1) особенности поведения и черты характера; 2) умственные качества; 3) физические качества. Отдельную подгруппу составляют зооморфизмы, обозначающие социальные понятия.

Главным занятием алтайцев было кочевое скотоводство и охота, поэтому для их паремий характерны наименования домашних и диких животных, таких как: *ат* 'конь', *бука* 'бык', *уй* 'корова', *эчки* 'коза', *теке* 'козел', *кой* 'овца', *куча* 'баран', *бозу* 'теленоч', *улак* 'козленок', *кураан* 'ягненок', *тöб* 'верблюду', *ийт* 'собака'; *анг* 'зверь', *бөрү* 'волк', *түлкү* 'лиса', *айу* 'медведь', *борсук* 'барсук', *шүлүзүн* 'рысь'; кускун 'ворон', *мүркүт* 'беркут', *томуртка* 'дятел', *сангыскан* 'сорока' и т.д. Встречаются также, хотя и редко, названия животных, которых нет в местной фауне, например, *бар* 'тигр', *эштек* 'осел'.

Часто в алтайских пословицах через описание повадок животных иносказательно характеризуется поведение и черты характера человека. Так, например, пословицы с образами быка или козла аллегорически изображают безрассудные действия человека, находящегося в состоянии эмоционального срыва. Злой, разъяренный человек ассоциируется с быком (бука), который в восприятии человека представляется буйным, сильным животным: *Буканын тумчугын јудругын ла јүттебе* 'В нос быка кулаком не тычь'; *Коомой бука балкашты бойынын бажына чачар* 'Негодный бык сам грязь на свою голову забрасывает' (сила без ума сама себе вредит). Эти аллегории звучат как предупреждение не связываться со злым, буйным человеком — он может нанести физический ущерб.

Козел (теке) — резвое, самовольное, глупое животное, поэтому в пословицах с ним отождествляется эмоционально неуравновешенный человек: *Көкјүген теке таш сүзер* (5) 'Резвый козел камень бодает'; *Көкјүген теке таш сүзер*, / *Ачынган бука агаш мондоор* (14) 'Резвая коза камень бодает, / Сердитый бык дерево бодает' (о сердитом человеке крепкого телосложения, который в гневе может совершать безрассудные поступки).

Образ зверя (анг) вообще в пословицах часто служит для аллегорического изображения «дикого», невоспитанного, злого человека: *Казыр анг сырмактарын киргяспеске чыданбайтан* (29) 'Свирепому зверю не терпится когти свои показать'.

Олицетворением зла считается волк-хищник, поэтому в ситуации, когда замечают, что ребенок вырастает таким же злым, как и его родители, говорят: *Бөрүден эчки бүтпес* 'От волка коза не родится' (т.е. у злого кроткий не родится); *Бөрүниң балазы да бөрү болор* 'Дитя волка волком и станет' (дитя злого злым и станет).

Образ ворона (кускун) в фольклоре алтайцев имеет негативную окраску. Он связан с потусторонним миром, со злом. С ним в алтайской пословице отождествляется злой человек: *Кускун азыраанг — көзинг ойор* 'Вырастишь ворона — глаза твои выклюет'; *Кускун кускунныг көзин ойбос* 'Ворон ворону глаза не клюет'. В образах вороны и сороки могут быть воплощены болтуны и сплетники: *Каргаа ла сангыскан билбес јажыт јок* 'Нет такой тайны, которую бы ворона и сорока не знали'.

Человеческая хитрость у многих народов приписывается лисе. Так и у алтайцев: *Түлкү түйн конор — јолды табар* 'Лиса ночь переночует — дорогу найдет'; *Сүмелү тулкучек кемди мекелебеген* 'Хитрая лисичка кого только не обхитрила'.

Змея (јылан) олицетворяет коварство, двуличие. Это послужило образной основой для следующего изрече-

ния: *Кирзе — май, чыкса — јылан* 'Войдет — масло, выйдет — змея'. Выражение 'менять шкуру', представленное в следующей пословице, означает 'быть непостоянным, двуличным': *Јылан терезин јылдын солыыр* 'Змея свою шкуру каждый год меняет'.

Собака, несмотря на то, что является помощником скотовода и постоянным спутником алтайских кочевий, в сознании алтайцев воспринимается отрицательно, как существо, живущее на улице, лающее на прохожих, которому присущи такие качества, как глупость, лень, злость. Образ собаки в пословицах представлен в разных ситуациях, отражающих ее поведение. Ее отрицательные качества значительно преобладают над положительными: *Унчукпас ийтке туттурар* 'Безответного собака схватит'; *Ийтке тепши салган кижги*, / *Бойынын колын тиштедер* 'Человек, собаке в чашку еду положивший, / Сам свою руку даст откусить'; *Бир ийт көрүп үрзе*, / *Экинчизи бодоп үрер* 'Если одна собака лает, / Вторая вслед за ней лает'; *Јалку ийт куйругын айбылаар* 'Ленивая собака свой хвост просит [вместо себя пойти поработать]'. Здесь лексема куйрук 'хвост' имеет метафорическое значение: она обозначает человека, которого обычно просят сделать вместо кого-нибудь какую-либо работу.

Воплощением глупости считается барсук. Так, в следующей пословице с барсуком отождествляется глупый человек, с зайцем — трусливый: *Борсук калјанын бодонбос* 'Барсук своей лысины не замечает'. Эта пословица употребляется тогда, когда нужно укротить хвастуна или самоуверенного человека. Слово «лысына» употреблено в значении недостатков человека. Происхождение этой пословицы связано с мифом о животных, в котором повествуется: «Жили шестеро братьев: лев, тигр, медведь, барсук, волк и лиса. Однажды они пошли охотиться. Увидев лежащего марала, они заспорили: кто первым нападет на него. Барсук сказал, что он пойдет первым, так как он старше других. Когда он шел на марала, спросил у других братьев: какой у него хвост, глаза. Звери ответили: «Хвост торчит, глаза сузились». Пока он дожидался ответа, марал вскочил и ударил по лбу барсука задними копытами и убежал. Все звери засмеялись. Лев, досадуя, сказал: «Барсук сам не предвидел, что лысым останется» (*Борсук пойынын калјанын билинбес*). Отсюда и появилось это изречение.

Из всех птиц глупость характерна только дятлу (*томуртка*), например: *Тонг агашты чокыган томурткада сагыш јок* 'У дятла, стучащего по мерзлому дереву, ума нет' (ср. с русским выражением «долбит как дятел», т.е. много раз повторяет одно и то же. Так говорится о человеке, неосознанно исполняющем какую-нибудь работу).

Образ коня — один из самых распространенных в тюркских пословицах. Он встречается в пословицах как с прямыми значениями, так и с переносными. Его образ служит для характеристики ленивого или трудолюбивого человека, например: *Јакшы ат јарышта*, / *Јаман ат јадында* 'Хороший конь состязается, / Плохой конь лежит'. Первая часть этой пословицы напоминает о скачках — традиционном виде спорта у алтайцев.

Верблюд (*тöб*) в сознании алтайцев — это животное, изначально имеющее изъяс — горб. В быту он служит средством для перевозки тяжестей. В аллегорическом изречении его образ использован по отношению к человеку, имеющему свои какие-либо недостатки (физические и умственные): *Кертеш ле неме тöб эмес* 'Не всякий горбатый — верблюду'. Смысл ее можно интерпретировать так: тот, кто имеет свои недостатки, не всегда должен быть виноватым.

С маленьким, неопытным, физически слабым человеком отождествляется лягушка, а также детеныши

других животных: *Бойыныг јерин бозу да билер* 'Свое место даже теленок знает'; Бака да болзо байрамду 'Даже у лягушки бывает праздник'; *Баканыг тери көлгө туза* 'Пот лягушки для озера полезен'. Смысл этой паремии состоит в следующем: даже маленький человек может приносить пользу обществу.

В алтайских пословицах для контрастной характеристики часто используются два зоонима, которые выражают отношения противопоставления или соответствия, при этом у метафорических образов выделяются признаки одного порядка: большой—маленький, сильный—слабый. Так, в следующем изречении образы козленка и ястреба использованы для смыслового контраста: ястреб символизирует сильного человека, а козленок — маленького и слабого: *Уулак телегенниг көлөткөзине тонгон* 'Козленок от тени ястреба застыл'.

Часто в пословичных аллегориях человеческое общество сопоставляется со стадом животных. Так, в следующей пословице с жеребцом (*айгыр*) отождествляется руководитель, правитель общества, а со скотом (*мал*) — сообщество людей: *Айгыры јок мал чачылчанг* 'Без жеребца табун быстро разбредается'. То есть без руководителя общество не может долго существовать.

У алтайцев-скотоводов, как и у других народов, существуют определенные представления о мелкорогатой скотине. У них, так называемый, «белый скот» (*ак мал*) ценится выше, чем «черная скотина» (*кара мал*). Это, несомненно, связано с ценностным подходом: мясо и шерсть овец лучше, чем у коз. Образ козы (*эчки*) ассоциируется с непослушным, самовольным человеком, а образ овцы (*кой*) — с образом кроткого, бестогового человека: *Койы јокто, кодыр эчки баштайт* 'Когда нет барана, [стадо] ведет паршивая коза'; *Койлор корой берзе, / Кодырлу эчкиге баштадар* 'Когда овец становится меньше, / Их ведет паршивая коза'. Смысл этих изречений следует понимать следующим образом: когда нет сильного лидера, то общество ведет ничемный слабак.

Некоторые из хищников, например, медведь или волк, олицетворяют враждебные силы для человека: *Амтажыган бөрү алтыны јиир* 'Повадившийся волк шестерых съест'; *Бөлингенди бөрү јиир, / Айрылганды айу јиир* 'Разделившихся волк съест, / Разошедшихся медведь съест'. Метафора «волк — враг-хищник», как известно, относится к архаичному пласту языка: она присутствует в языке древнетюркских памятников, героических сказаний и т.д.

Итак, зооморфизмы в алтайских пословицах представляют самую обширную группу субстантивных метафор. Они употребляются для иносказательной характеристики поведения, физических или умственных его способностей.

2. Образы из растительного мира: *јиилек* 'ягода', *арба* 'ячмень', *тобого* 'шишка', *кузук* 'орехи'; *агаш*

'дереву', *тазыл* 'корень'. Эти образы используются в аллегорических пословицах для обозначения «плодов» человека: его потомства, результатов труда. Образы из растительного мира в алтайских пословицах встречаются меньше, чем образы животных. Например: *Куулу көлдө балык јок, / Кургак агашта јиилек јок* 'В мутном озере рыбы нет, / На засохшем дереве плодов нет'; *Маажак јок арба кангайып калар* 'Ячмень без колосьев торчит'; *Тобого мөштөр ыраак тогolonбос* 'Шишки от кедра недалеко падают' (ср. с русской пословицей: Яблоко от яблони недалеко падает).

В первых двух пословицах образы засохшего дерева и ячменя без колосьев олицетворяют бесплодного человека, т.е. не имеющего детей, в третьей пословице образ кедра — родителей, образ кедровых шишек — детей.

В следующей пословице метафорой 'корни человека' обозначены родственные связи: *Агаш тазылы јер өткүре, / Кижи тазылы эл өткүре* 'Корни деревьев по всей земле, / Корни человека по всему народу'.

3. Образы из предметно-вещного мира. Для характеристики человека образы неживых предметов используются гораздо реже. На наш взгляд, это связано с тем, что качества неодушевленных предметов не поддаются уподоблению человеческим качествам. Кроме того, метафорическое отождествление человека с каким-либо предметом звучит в слишком грубой экспрессивной форме. Образы неживых предметов чаще всего употребляются в образных параллелизмах.

Хороший благородный человек, который при любых обстоятельствах сохраняет свои положительные качества, сравнивается с такими металлами, как *алтын* 'золото' и *монгүн* 'серебро': *Алтынды канча ла кире карартсан, кара болбос* 'Сколько золота ни черни, черным не станет'; *Мүүске кар јукпас, / Мүүнгө тат јукпас* 'К рогам снег не прилипнет, / К серебру ржавчина не прилипнет'; *Мөнгүн татка јидирбес* 'Серебро не заржавеет'.

С головешкой (*турун*) отождествляется пассивный человек: *Јагыс турун јада күйбес* 'Одна головешка сама лежа не загорится'. Пословица имеет следующий смысл: пассивный человек не добьется успеха.

Яйцо (јумуртка) воплощает в себе внешнюю оболочку человека: *Јымыртканы тыштынаг јектебес* 'Яйцо по виду не бракуют'. То есть по внешнему виду человека нельзя судить о его внутренних качествах.

Таким образом, в основе пословичных аллегорий, характеризующих человека, лежат стереотипные представления об образах какого-нибудь животного, растения или предмета быта. Эти стереотипы представляют собой их описательные характеристики с эмоционально-оценочными компонентами.

Аллегорические пословицы выполняют определенную прагматическую, иносказательную, эмотивно-оценочную функцию, в их содержание заложено активное воздействие на адресата.

Библиографический список

1. Телия, В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М.: Наука, 1988.
2. Поспелов, Г.Н. Эстетическое и художественное. — М.: Изд-во МГУ, 1965.
3. Барминский, Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике. — М.: Индрик, 2005. — 528 с.
4. Большой энциклопедический словарь. Языковедение. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. — 2-е изд. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
5. Квятковский, А. Поэтический словарь. — М., 1966.
6. Гутман, Е. А., Черемисина, М. И. Зооморфизмы в современном французском языке в сопоставлении с русским // В помощь преподавателям иностранных языков.— Новосибирск, 1972. — Вып. 3.
7. Гурбиш, Е. Сопоставительный анализ анималистической паремииологии русского и польского языков: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1982.

Статья поступила в редакцию 23.09.08.

УДК 801

Е.В. Гололобова, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В данной статье исследуется проблема восприятия иконических свойств звукоподражательной лексики разносистемных языков иноязычными носителями. Работа представляет собой сопоставительное экспериментальное исследование, результаты которого позволяют сделать вывод о факторах, способствующих верному определению значения звукоподражательных слов английского языка носителями русского и алтайского языков, а также выявить национальные особенности восприятия иконических свойств иноязычной звукоподражательной лексики носителями указанных языков.

Ключевые слова: семиотика, языковой иконизм, означаемое, означающее, звукоподражание, разносистемные языки, алтайский язык.

Рассматривая язык как семиотическую систему, нельзя не обратить внимания на проблему дихотомии «иконичности — конвенциональности» языкового знака. Представление о том, что между денотатом и языковым знаком может существовать как условная, так и мотивированная связь, присутствует практически во всех не только лингвистических, но и философских концепциях. Однако до сих пор остается спорным вопрос о соотношении условности и мотивированности языковых знаков.

Впервые вопрос о соотношении формы и содержания в языке был затронут представителями греко-латинской античной языковедческой традиции, сложившейся и существовавшей в греко-латинском культурном ареале в 7-6 вв. до н.э. В обсуждении проблемы о «происхождении имен» спор шел между сторонниками так называемой теории *phýsei* (греч. «по природе»), согласно которой наименования определяются самой природой, и сторонниками теории *thýsei* (греч. «по положению»), объясняющей появление наименований по установлению самих людей, произвольно, без связи с природной сущностью самих предметов [1, с. 35].

На протяжении всей истории лингвистики среди языковедов не было однозначного и четкого мнения относительно наличия (либо отсутствия) явления иконизма в языке. Конец «неопределенности» в данном вопросе положила лингвистическая концепция Ф. де Соссюра (1857-1913), явившаяся концептуальной основой структурализма. Долгое время в лингвистике XX века незыблемым считался принцип произвольности языковых знаков, провозглашенный Ф. де Соссюром и вошедший в число исходных презумпций лингвистической теории. «Связь, соединяющая означаемое с означающим, произвольна... или, иначе говоря: *языковым знаком произволен*» [2, с. 68]. Согласно данному принципу, природа связи между означаемым и означающим является произвольной, конвенциональной — иными словами, наименование появляется в языке случайно и ни в коей мере не отражает признаки денотата.

Таким образом, идеи о мотивированной связи между означающим и означаемым долгое время находились «вне науки». Лишь начиная со II половины XX века благодаря усилиям таким ученым как Ч. Пирс [3], Р. Якобсон [4] в лингвистике наметилась тенденция к глубокому изучению этого явления.

Первыми проблемой языкового иконизма заинтересовались американские лингвисты. В середине XX века Р. Браун в своей книге *Psycholinguistics* делает обзор экспериментальных исследований в области звукового символизма на материале шести языков; им освещены работы таких американских языковедов как Ньюман, Бентлей, Верон, Тсур, Олпорт и некоторых других [5, с. 207-298]. Независимо друг от друга, исследователи провели ряд экспериментов, в ходе которых

носителям английского языка давали задание прослушать пары антонимов иностранного языка, неродственного английскому, и затем попробовать предположить, какие английские эквиваленты соответствуют прозвучавшим иностранным словам. При выполнении задания информанты должны были уделять внимание звуковой оболочке иностранных слов, позволяя самим звукам «предложить» значения. В каждом эксперименте результат составлял 55-60% «угадывания». Р. Браун интерпретирует этот феномен следующим образом: «носители английского языка догадываются о значении иностранных слов с помощью семантической информации, которую несут сочетания звуков речи... Точность перевода можно объяснить в соответствии с предположением о наличии некоторой универсальной фонетической символики, благодаря которой, возможно, произошла речь или к которой она стремится в своем развитии» [5, с. 298]. Полученные результаты Р. Браун предлагает считать неким показателем «примитивной фонетической символики, берущий свое начало в процессе происхождения речи путем имитативной или физиогномической связи звуков речи и их значений» [5, с. 298]. В заключение автор замечает, что «предложенный тезис настолько чужд большинству взглядов в области психолингвистики, что необходимо настоять на его рассмотрении, чтобы мы могли увидеть, что его непопулярность не заслужена» [5, с. 298].

И действительно, процесс признания наукой языкового иконизма шел нелегко, что, вероятно, можно считать вполне закономерным: «лингвистам нелегко избавиться от привычки либо вообще остерегаться слишком смелых сопоставлений между явлениями совершенно специфических и далеких планов (семантики и фонетики), либо подвергать сомнению тезис структурализма о чистой произвольности языкового знака» [6, с. 76]. В связи с этим работа в данном направлении требует более глубоких и тщательных исследований с применением современных экспериментальных методов и оборудования.

Однако нет необходимости доказывать, что открытие законов взаимосвязи звука и значения является очень важным не только при решении таких специфических областей прикладной лингвистики, как, например, создание товарных знаков, составление текстов объявлений и рекламных роликов. Точно также нельзя обойтись без знания допустимых и недопустимых типов соответствий между звучанием и значением при создании аббревиатур — одного из мощных источников пополнения терминологизированного лексикона. И, наконец, разрешение проблемы взаимосвязи между планом выражения и планом содержания, безусловно, окажется полезным в изучении таких глобальных вопросов лингвистики, как возникновение и функционирование языка.

За последние десятилетия, во многом благодаря семиотической концепции Ч. Пирса, проблема иконизма в языке становится одним из приоритетных направлений исследования в лингвистике. Как в странах Западной Европы и США, так и в нашей стране опубликован целый ряд работ, посвященных изучению иконичности в языке. Среди авторов самых знаменательных исследований в данной области необходимо отметить А.А. Леонтьева [7], А.М. Газова-Гинзберга [8], В.В. Левицкого [9], А.П. Журавлева [10], А.Н. Журина [11], С.В. Воронина [12] и др.

На сегодняшний день соотношение мотивированного и конвенционального в языковом знаке находит наиболее четкое отражение в семиологической концепции американского философа и лингвиста Ч. Пирса, которая представляет собой триаду *иконический знак — индекс — символ*. Наиболее тесная связь между означаемым и означающим наблюдается у первого члена триады. В языке иконический знак представлен звукоподражательными и звукосимволическими словами. Звуковая оболочка звукоподражательных слов формируется на базе акустических свойств природных звуков, хотя необходимо отметить, что наборы фонетических средств для обозначения одного и того же природного звука в разных языках часто не схожи.

С целью определения уровня иконичности звукоподражательных слов английского языка был проведен психолингвистический эксперимент с привлечением носителей разносистемных языков. Было выдвинуто предположение, что при восприятии звукоподражательных слов незнакомого языка реципиенты в поиске значений подсознательно будут опираться на иконические свойства предложенных лексических единиц, что позволит сделать вывод о степени их представленности в звукоподражаниях английского языка. Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе были задействованы русскоязычные информанты, на втором — аналогичный материал предлагался носителям алтайского языка. Одним из основных критериев выбора информантов послужило незнание английского языка.

В качестве материала для эксперимента было отобрано 20 звукоподражаний английского языка из различных тематических групп. Основным критерием отбора послужило различие в фонетическом оформлении английских звукоподражаний от звукоподражательных слов русского и алтайского языков. С привлечением носителя английского языка была сделана аудиозапись отобранных звукоподражательных слов. Каждое слово повторялось пять раз. Материал предъявлялся информантам один раз. Предлагалась следующая инструкция: «В записи вы услышите 20 звукоподражательных слов неизвестного вам языка, каждое слово будет предъявлено пять раз. Ваша задача — сначала записать с помощью алфавита родного языка звучание слов, затем подобрать для данных звукоподражаний аналоги в вашем родном языке». В экспериментах приняли участие 60 носителей русского языка и 52 носителя алтайского языка.

Прежде чем приступить к описанию и интерпретации данных, полученных экспериментальным путем, необходимо отметить некоторые социолингвистические факторы, которые оказали непосредственное влияние на процедуру эксперимента.

Алтайский язык (устаревшее название ойротский) является одним из тюркских языков; в литературной форме относится к кыпчакско-киргизской подгруппе. Сложился на основе различных древнетюркских диалектов. Государственный (наряду с русским) язык Республики Алтай в составе Российской Федерации. Общее число алтайцев в Российской Федерации — около 70 тыс. человек; в Республике Алтай в 1989 году свыше 52 тыс. человек назвали алтайский язык родным.

Огромное влияние на язык и культуру носителей алтайского языка оказывает русскоязычное телерадиовещание, на русском языке проводится обучение в школах, техникумах, вузах. Вследствие этих факторов происходит русификация жителей Республики Алтай, младшее поколение которых утрачивает свой родной язык.

С целью максимально снизить степень влияния такого негативного для процедуры эксперимента фактора, как русифицированность реципиентов, в качестве последних были выбраны учащиеся национальной гимназии им. Плакаса г. Горно-Алтайска, владеющие своим родным языком на достаточно высоком уровне. Перед проведением эксперимента с участниками проводилась предварительная беседа, целью которой являлось выяснить, насколько хорошо они знают звукоподражательную лексику своего родного языка и часто ли используют ее в повседневной речи. Естественно, что принять участие в эксперименте предлагалось лишь тем учащимся, активный словарный запас которых включает в себя достаточное количество звукоподражательных слов.

Анализ результатов обоих экспериментов осуществлялся в два этапа. На первом этапе проверялось, насколько верно участники эксперимента записали звучание английского ониматопы, так как очевидно, что искаженное восприятие повлечет за собой неверную интерпретацию. В результате подсчетов оказалось, что большая часть информантов (87% и 79%) правильно зафиксировали звучание английских ониматопов.

На втором этапе определялось, как часто информанты предлагали реальный аналог английского звукоподражания в родном языке. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Количество случаев узнавания английского звукоподражания носителями русского и алтайского языков

| Английское звукоподражание | Аналог в русском языке | Аналог в алтайском языке | Кол-во случаев узнавания носителями русского языка (%) | Кол-во случаев узнавания носителями алтайского языка (%) |
|---|------------------------|--------------------------|--|--|
| Звуки живой природы | | | | |
| Cluck-Cluck | Куд-куда | Кот-коот | 14 | 32 |
| Ping | З-з-з | Кынгз-кынгз | 4 | 14 |
| Woof-woof | Гав-гав | Ап-ап | 70 | 34 |
| Ump-umph | Хрю-хрю | Корт-корт | 74 | 64 |
| Twet-tweet | Чик-чирик | Чыйык-чыйык | 72 | 46 |
| Cock a doodle doo | Кукареку | Кукуруку-у | 55 | 68 |
| Croak | Ква | Бак-баак | 21 | 8 |
| Звуки, производимые человеком | | | | |
| A-choo | Апчхи | Апчи-и | 56 | 78 |
| Cough | Кхе | Кхык-кхык | 36 | 4 |
| Звуки неживой природы и артефактов | | | | |
| Slash-slash | Чик-чик | Кыййт | 0 | 0 |
| Pit-pat | Тук-тук | Түк-түк | 24 | 12 |
| Flop | Бултых | Шайт | 78 | 25 |
| Crash | Грох | Күрс | 41 | 64 |
| Pitter-patter | Топ-топ | Күлүрт-күлүрт | 28 | 0 |
| Rat-a-tat | Тра-та-та | Трак-та-та | 26 | 38 |
| Drip-drop | Кап-кап | Мач-мач | 25 | 40 |
| Clip-clop | Цок-цок | Түк-түк | 21 | 24 |
| Creak | Скрип | Кыјырт | 17 | 26 |
| Crack | Хруп | Ярс | 3 | 0 |
| Tinkle | Звяк | Шыгырт | 56 | 70 |

Анализ полученных данных показал, что носители русского языка узнавали английские ономатопы в 36% случаев, носители алтайского языка — в 32%.

Как наглядно зафиксировано в таблице, русскоязычными информантами чаще других звукоподражаний были верно определены слова *Flop* (78%), *Umph-umph* (74%), *Tweet-tweet* (72%). В эксперименте с носителями алтайского языка эти звукоподражательные слова оказались также достаточно узнаваемы: 25%, 64% и 46% соответственно. В свою очередь, алтайскоязычные информанты чаще всего предлагали верный аналог для звукоподражаний *A-choo* (78%), *Cock a doodle doo* (68%), *Crash* (64%), *Umph-umph* (64%), которые также имеют достаточно высокий рейтинг «узнаваемости» в эксперименте с носителями русского языка (см. таблица).

Информанты, задействованные как в первом, так и во втором экспериментах затруднились подобрать аналог в родном языке для английского звукоподражания *Slash-slash* (0% в обоих случаях). Аналогичную ситуацию можно наблюдать со словом *Crack* (3% и 0%). Однако в то же время, звукоподражательное слово *Pitter-patter*, не узнанное ни одним носителем алтайского языка, верно определяется русскоязычными носителями более, чем в четверти случаев. Необходимо отметить тот факт, что количество случаев узнавания по каждому звукоподражанию в обоих экспериментах лишь в трех случаях отличается более чем на 30% (*Woof-woof*, *Cough*, *Flop*), в среднем же разница составляет около 18%.

С опорой на результаты сравнительного анализа данных двух экспериментов можно сделать следующие выводы:

1) звукоподражательные слова английского языка обладают выраженными иконическими свойствами

внутриязыкового характера, которые позволяют иноязычным носителям идентифицировать звуковую оболочку со значением даже в тех случаях, если для ее оформления в двух языках использованы различные фонетические средства;

2) степень иконичности внутри ряда звукоподражательных слов может различаться: ономатопы, обладающие высокой степенью иконичности, легко идентифицируются иноязычными носителями (*Umph-umph* (74% и 64%), *Tweet-tweet* (72% и 46%)), ономатопы с низко выраженными иконическими свойствами вызывают определенные трудности (*Slash-slash* (0% в обоих случаях), *Crack* (3% и 0%)). Причем, необходимо заметить, что отдельно взятые англоязычные звукоподражания схоже воспринимаются носителями как русского, так и алтайского языков (в среднем разница составляет около 18%);

3) уровень восприятия иконических свойств английских ономатопов примерно одинаков у носителей русского и алтайского языков (36% и 32% соответственно). На основе данного факта можно предположить, что процесс восприятия иконических свойств носит универсальный психо-физиологический характер и незначительно зависит от особенностей системы родного языка реципиента.

Необходимо подчеркнуть, что выводы, полученные на текущем этапе исследования, являются относительными. Окончательные же, касающиеся особенностей восприятия иконических свойств звукоподражательной лексики, могут быть сделаны после анализа результатов психолингвистических экспериментов на материале ономатопов других языков с привлечением носителей большего количества разнотипных языков.

Библиографический список

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Гл.ред. В.Н. Ярцева. — М., 1998.
2. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики [Текст] / Ф. Соссюр; Перевод с фр. А.М. Сухотина; — М.: «ЛОГОС», 1998.
3. Peirce, C.S. Elements of logic [Текст] / C.S. Peirce // Collected papers of Charles Sanders Peirce. V.2. Cambridge, M.A., — 1960.- 598 p.
4. Якобсон, Р. Звук и значение [Текст] / Р. Якобсон // Избранные работы. — М., 1985.
5. Brown, R. Psycholinguistics [Текст] / Roger Brown / First Free Press Paperback Edition, — 1972. — 392 p.
6. Мельников, Г.П. Орфонимия и мотивированность знака [Текст] / Г.П. Мельников // Проблемы мотивированности языкового знака / Под ред. Журавлева А.П.; Калининград: Калининградский государственный университет, 1976.
7. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев; Изд. 2-е, — М.: УРСС, 2005.
8. Газов-Гинзберг, А.М. Был ли язык изобразителен в своих истоках? [Текст] / А.М. Газов-Гинзберг; — М.: «Наука», 1965.
9. Левицкий, В.В. Семантика и фонетика [Текст] / В.В. Левицкий; — Черновцы, 1973.
10. Журавлев, А.П. Фонетическое значение [Текст] / А.П. Журавлев; — Л., 1974.
11. Журицкий, А.Н. Звуковой символизм в языке: некоторые подходы и принципы описания [Текст] / А.Н. Журицкий // Проблемы африканского языкознания. — М., 1972.
12. Воронин, С.В. Основы фоносемантики [Текст] / С.В. Воронин; Изд. 2-е, — М.: ЛЕНАНД, 2006.

Статья отправлена в редакцию 23.09.08.

УДК 82.085 + 17

Е.В. Лукашевич, д-р филол. наук, профессор АГУ, г. Барнаул
Н.А. Кузнецова, канд. пед. наук, профессор АГУ, г. Барнаул

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В ВУЗЕ: КОММУНИКАЦИЯ, СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ, ЭТИКА

Статья посвящена актуальной проблеме взаимодействия языка, сознания и культуры в профессиональной культуре вуза. На основе анализа эссе преподавателей и студентов Алтайского государственного университета, результатов опроса и эксперимента авторы, во-первых, показывают многоаспектность проблемы профессиональной культуры в вузе, во-вторых, иллюстрируют актуальность проблемы в практике профессиональной коммуникации, в-третьих, представляют некоторые особенности лингвокультурных типажей преподавателя вуза и студента.

Ключевые слова: корпоративная и профессиональная культура вуза, лингвокультурные типажи, профессиональная коммуникация, принципы речевого общения.

Образование — неотъемлемая часть культуры современного российского общества. Одна из функций обра-

зования заключается в том, что оно является средством социальной и культурной преемственности. Социаль-

но-политические изменения в сегодняшней России, связанные с переходом от культуры общественных отношений, базирующейся на приоритете коллективных прав, к культуре, свойственной демократическим обществам и основанной на признании личных прав и свобод, требуют изменений в сфере образования. На наш взгляд, объектом преобразования в первую очередь должна стать корпоративная культура высшей школы — разделяемые ее членами ценностные ориентации, нравственные нормы, представления о месте и роли высшей школы в обществе.

Корпоративная культура все чаще рассматривается как определяющий фактор достижения долгосрочной эффективности деятельности организации. При этом важно отметить, что корпоративная культура объединяет 1) профессиональную культуру — культуру, формируемую специалистами какой-либо области деятельности в течение длительного времени, передаваемую (символы, ценности, нормы и образцы поведения) вместе со специфическими знаниями. Профессиональная культура включает не только знания, умения и навыки в определенной сфере деятельности, но и способность прогнозировать последствия своих действий и ответственность за свои действия; 2) организационную культуру — обычаи, традиции, мифы, символы, мораль организации и характерные методы работы с людьми, а также провозглашаемые организацией ценности.

В лингвокультурологических исследованиях отмечается необходимость изучения взаимодействия культур по гендерному, возрастному, корпоративному признаку. Вслед за И.А. Стерниным, мы рассматриваем культуру как образ жизни, передаваемый по наследству от поколения к поколению [1, с. 361], и считаем, что необходимо уметь грамотно осуществлять диагностику культуры: определять направления ее движения, анализировать факты, оказывающие на нее наибольшее воздействие, осуществлять корректировку тех или иных элементов и параметров культуры.

На наш взгляд, исследование лингвокультурных типов, носителей определенной профессиональной и организационной культуры, позволит выявить реально существующие (бытийные) ценностные ориентации, поведенческие стереотипы, убеждения, способы мышления, языковой и коммуникативный потенциал членов лингвокультуры.

Несмотря на то что В.И. Карасик и О.А. Дмитриева [2, с. 8] используют понятие «лингвокультурный типаж» исключительно по отношению к языковой личности, мы считаем возможным в качестве лингвокультурного типажа рассмотреть такую корпорацию, как Алтайский государственный университет (далее — АлтГУ). По нашему мнению, эта возможность обусловлена тем, что среди регулярных видов метонимического переноса выделяется связь между местом, учреждением, организацией и находящимися в них людьми, в нашем случае между университетом, с одной стороны, и преподавателями и студентами АлтГУ, с другой. Таким образом, к базовым компонентам профессиональной культуры вуза, которые могут быть охарактеризованы как лингвокультурные типы, относятся компоненты «преподаватель АлтГУ» и «студент АлтГУ». Кроме того, мы осознаем, что большая часть репрезентантов лингвокультурного типажа — это универсальные репрезентанты, характерные для корпоративной культуры любого вуза, а меньшая часть — индивидуальные, отражающие специфику АлтГУ.

На первом этапе исследования мы предложили информантам, в качестве которых выступили преимущественно преподаватели, аспиранты, магистранты, студенты АлтГУ (всего более 400 человек за период с сентября 2004 г. по март 2008 г.), назвать пять признаков,

которыми должен обладать хороший преподаватель вуза, и пять признаков, которых у него быть не должно. Суммируя результаты, названные нашими информантами, мы получили обобщенный портрет преподавателя, включающий поведенческий, эмоциональный и когнитивный элементы и отражающий ценностные ориентации представителей профессиональной культуры вуза. Кроме того, это дало нам возможность увидеть реальную картину осмысления данного лингвокультурного типажа в собственной корпоративной культуре.

В ценностном отношении взгляд субъекта на объект порождается значением объекта в жизни субъекта, т.е. ценности имеют биполярную структуру — каждой позитивной ценности противостоит соответствующая антиценность [3, с. 18].

Мы установили, что для преподавателей и студентов АлтГУ значимы такие ценности, как профессионализм, долг, внимание и уважение к людям, доверие, развитие, сотрудничество, справедливость и т.п. Однакостораживает обилие отрицательных качеств, которых не должно быть у преподавателя, но они, к сожалению, присутствуют в его характеристиках. За резко негативными оценками, на наш взгляд, стоят конкретные образы и ситуации. Мы согласны с Н.А. Лукьяновой, что «экспрессивное слово отражает не реальную меру явления, а *представление* о ней субъекта (отдельного лица или целого коллектива)» (выделено автором. — Е.Л., К.Н.) [4, с. 57]. В ответах наиболее часто представлены «антиценности»: непрофессионализм, бездуховность, некоммуникабельность, глупость, агрессивность, безответственность, корысть и т.п.

А. А. Леонтьев отмечал, что «если рассматривать образование как систему процессов взаимодействия в обществе, обеспечивающих вхождение индивида в это общество (социализацию), то движущей силой так понимаемого образования выступает саморазвитие и самоактуализация личности» [5, с. 11]. Личности, которая, как отмечают психологи, первична по отношению к деятельности и сознанию [5, с. 7].

Как правило, корпоративная культура вуза исследуется на основе организационных, учебно-научных, информационных (корпоративные СМИ), имиджевых текстов. В качестве зачетной работы на втором этапе исследования мы предлагали информантам написать эссе по следующим проблемам: 1) корпоративная культура Алтайского государственного университета: традиции, система отношений и ценностей, структура организации и развитие и т.д.; 2) преподаватель и студент: профессиональное, психологическое и культурное партнерство; права и обязанности; мифы и реальность; 3) профессиональная этика преподавателя: нормы, ценности, целеустановки; 4) в университете должен быть культ знаний?

Анализ текстов показал, что все без исключения информанты демонстрировали ту или иную степень сформированности профессиональной культуры. Как некий нематериальный, но всегда присутствующий образ, она влияет на поведение и убеждения преподавателей и студентов, на направление их жизнедеятельности: «АлтГУ — один из самых престижных вузов Алтайского края, студенты и особенно выпускники стараются соответствовать его статусу»; «В Барнауле АлтГУ имеет славу серьезного вуза, где сложно учиться, по окончании которого можно идти в науку». Вместе с тем высказывания респондентов свидетельствуют о необходимости дальнейшей целенаправленной работы по укреплению корпоративной культуры АлтГУ, по формированию у его преподавателей и студентов представления о себе как о носителях единых ценностей и исполнителях единых задач. Важность этой работы для поддержания существующих ценностей кор-

поративной культуры тем более велика, что АлтГУ, как и любой вуз, ежегодно принимает в свои ряды сотни новых студентов, для которых аккультурация, т.е. приобщение к культуре и микроклимату новой для них организации, — процесс очень сложный. Приведем контексты, наиболее ярко демонстрирующие осознание этих проблем: «Среди особых праздников 80% назвали день основания университета, все указали на существование герба и гимна АлтГУ, но лишь 50% смогли описать герб, а мотив и автора гимна не смог вспомнить никто»; «У университета есть свой «дух», свои традиции, свои правила игры. Но все ли знают об этом? Честно говоря, я и сама-то не имею четкого представления о структуре университета, в котором работаю».

Как отмечает О.А. Дмитриева, лингвокультурный типаж, с одной стороны, представляет концепт, а с другой — языковую личность. Моделируя лингвокультурный типаж, мы анализируем в большей степени групповые нормы, отражающие особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, тендерных, социальных и возрастных групп [6, с. 17]. Обратимся к обобщенной характеристике профессиональной культуры преподавателей и студентов вуза, выявленной на основе соответствующего лингвокультурного типажа.

Студент Алтайского государственного университета, каков он? Это первокурсник, знающий о позитивном имидже вуза в регионе и гордящийся тем, что теперь он принадлежит к числу избранных: «Студент АГУ. Как гордо звучит эта фраза! Но как могут голые серые стены так привлекать, так обнадеживать? Почему возникает пожар в душе, отчего хочется кричать: «Я уже студент!» Сравним, допустим, специфику университета и курсы машинного набора. Также двусторонний контакт. Каждый выполняет свою функцию: учить — учиться. И условия, и цель похожи. Но никто ведь не ликует, когда идет на курсы».

Это и «зрелый» студент, определяющий свое место как представителя почетной корпорации в окружающем мире: «АГУ считается классическим университетом. А вот какое оно, классическое образование, и зачем оно, понимаем мы довольно расплывчато. Отсюда и суждения о том, что мы не получаем нужных нам на практике знаний. Странно, что эти суждения никто не пытается оспаривать»; «Наивно и смешно выглядят слова «храм просвещения» в учебниках. Современного студента не проведешь, он-то слышал, что знания не окупаются. Слышал также, что, если ты не заработал пару-тройку иномарок, ты не состоялся в жизни. Мозг студента, еще способный сделать вывод, выдает: знания бесполезны, работать надо, с практикой все само придет». Подобные высказывания очень значимы. Во-первых, они демонстрируют то противоречие в трактовке понятий «образование» — «знание», которое диктуется стереотипами профессионального и обыденного сознания. Во-вторых, они в известной мере иллюстрируют смещения в представлениях о ценностях современного общества, а молодой человек в процессе социализации не может не соотносить себя с этими ценностями. В аспекте нашего исследования важно то, что такие высказывания свидетельствуют о необходимости осознания укрепления ведущей составляющей имиджа университета, его миссии.

Мотивация части современных студентов, связанная с пребыванием в вузе, тоже узнаваема: «Культ знаний? Не знаю такого. Я поступил, чтобы от армии уйти, родители также хотели этого. Знания как таковые мне не нужны, я академиком стать не хотел»; «Я приходил в универ в первую очередь из-за общения с людьми. Профессия-то — учитель истории, только для «корочки» и

учился. Такое образование мне было не нужно, его хотели родители. Во время учебы было много других дел: музыка, КВН, Лига и так далее. У меня есть друг, который универ так и не окончил из-за увлеченности КВНом. Начал серьезно играть, и расхотелось учиться».

В рассматриваемом аспекте закономерным представляется анализ корпоративной газеты АлтГУ «За науку», представленный одной из аспиранток в качестве зачетной работы. Она подсчитала объем материалов, посвященных различным событиям: юбилеи, юбиляры, участие студентов и преподавателей в различных научных конференциях, семинарах, выход в свет монографий, учебников, отчеты руководства, кадровые перестановки — 50%; новости городские (выборы, пикеты и др.), российские, мировые — 10%; материалы о досуге студентов и преподавателей (спорт, КВН, праздники, конкурсы и т.п.) — 35%; воспитательная работа — не более 3%. Учебный процесс практически не освещается в вузовской газете.

Видимо, не случайно в эссе на тему «В университете должен быть культ знаний?» сам «культ знаний» определяется студентами или как «сильное стремление к знаниям, регулируемое иногда слегка насильственными (принуждающими) способами со стороны преподавательского состава», или как прямое давление со стороны преподавателей. Ср., например: «Студенты озабочены учебой. Ходят как зомби или даже мутанты и затем сходят с ума. Так никто и не доучивается до 5 курса». При этом 12% респондентов внесли коррективы в формулировку, представляя собственную позицию: «В университете должен быть культ знаний? Бесполезная лекция = вязаная кофточка»; «Почему в университете нет культа знаний? (не знаю, на каком слове акцент...)»; «В университете должен быть культ знаний. Образование классическое советское или современное полезное?»; Ср.: «Медленно, но заметно исчезает культ знаний из университета. В толковом словаре говорится, что культ — это преклонение перед чьим-л., кем-л. А чтобы преклоняться, мы должны понимать значимость того, перед чем преклоняемся» или «Хоть убейте меня, никогда, сидя в редакции за написанием того или иного материала, не стану задумываться над тем, где у меня тут пресуппозиция или что-то в этом роде. Но зато наверняка стану сомневаться: нужна ли здесь запятая».

Последние контексты демонстрирует важную общую тенденцию современного высшего образования: сегодняшний студент в значительной степени прагматик, его интересует в первую очередь то, что позволит успешно реализовать себя во «взрослой» жизни, что пригодится на практике. И далеко не всегда эти требования отражают представления обыденного сознания (см. примеры выше) об образовании. Современная профессиональная культура вуза диктует необходимость переосмысления основных целевых установок образования. «С одной стороны, оно должно обеспечивать передачу новым поколениям опыта предыдущих, а значит, аккумулировать и воспроизводить культурные традиции, но вместе с тем оно должно обеспечивать преодоление стереотипов и устаревших форм и способов деятельности, обеспечивая развитие и прогресс, — справедливо указывают на основное противоречие в функциях образования Б.И. Хасан и П.А. Сегроманов. — Отсюда вытекает и противоречивость межпоколенных отношений. Старшее поколение по понятным причинам претендует на управление развитием следующих поколений, одновременно рассчитывая на появление самостоятельности и ответственности. Молодое поколение также по понятным причинам стремится к самостоятельности и независимости от старших» [7, с. 61].

Анализ текстов позволяет выявить особенности профессионального и межличностного общения преподавателя и студента в вузе. Полученные данные достаточно полно характеризуют тип совместимости субъектов образовательной деятельности, тип преподавателя как представителя профессиональной культуры вуза и национальной культуры, а также наиболее эффективные приемы и формы взаимодействия субъектов профессиональной коммуникации между собой и с окружающим миром.

Исследователи профессиональной коммуникации отмечают, что в профессиональном общении источником непонимания и конфликта может стать факт неодинакового восприятия основных понятий, связанных с трудовой, профессиональной деятельностью [8, с. 8]. К сбоям и конфликтам в профессиональном общении часто приводит наличие стереотипов, отражающих негативный опыт профессионального общения. Основа преодоления «культурного шока», конфликтов, напряженности в процессе межкультурных контактов — понимание [там же].

Лингвокультурный типаж преподавателя, сформированный нами на основе анализа текстов эссе, подтверждает справедливость таких наблюдений. С одной стороны, очевидна напряженность в отношениях со студентами, не отвечающими требованиям традиционной субъект-объектной модели образования: обучающий — обучаемый. «Студентов, которые к нам приходят, в принципе невозможно обучить по вузовской программе»; «Студенты никогда не бывают против, если их отпускают с пары или если пара заканчивается раньше времени. Это не потому, что они плохие, просто это так»; «Не все студенты трудолюбивы, многие ленивы, кто-то забывчивый, кто-то проспал, не туда пришел, не сдал! Как можно передавать культурные традиции, обучать, воспитывать, растить, если человек воспринимает это как навязывание. Если не идет изнутри, то и силой не запишешь»; «Неудивительно, что практичные студенты не спешат на конференции и семинары. Что будет за конференцию? Похвальный листок у деканата. Как правило, все. Лучше уж потратить время на подработку продавцом. Глядишь, и менеджером назначат, а там...».

Одну из причин отсутствия мотивации к учению преподаватели справедливо видят в приоритетах современного массового сознания: «Студенты — уже почти сформировавшиеся люди. Показать пальцем на школу? Но сколько ни рассказывай о Гении Толстого или Чехова, если дома одна и та же картина: мама за сериалом, папа в Интернете, все тщетно»; «Сегодня герои дня — чиновники, олигархи, «звезды», на худой конец — пенсионеры. Школы показывают в связи с отсутствием пожарной сигнализации или сообщением о происшествии. Университеты — в рекламных блоках. Ученых просят рассказать не о новых изобретениях, а об НЛЮ. Наука и образование в чистом виде никому не интересны». Другую — в несовершенстве программ: «Проблема ненужных дисциплин в университете существует давно. Одни студенты, смирившись, исправно посещают все занятия. Кто-то кофточки вяжет, кто-то книжки читает. Натуры проницательные составляют психологические портреты педагогов, а художественные — рисуют их... или пишут на столах. Посетите наши аудитории. Много можно узнать о культуре наших студентов».

Вместе с тем современный преподаватель высшей школы осмысляет педагогические ценности и смыслы в гуманитарной, культуроцентрической парадигме образования, видя в студенте самостоятельного субъекта образовательного процесса: «Культура знаний нет. Винить в этом один лишь университет — незаслуженно и бес-

полезно. Он может превратить алмаз в бриллиант, но не может сделать то же из куска угля»; «В университете не должно быть культа знаний. Должна быть Культура знаний. Культура общения! Культура человека! Культура личности!»

Современная профессиональная культура с необходимостью предполагает в своем составе культуру коммуникативную, основанную на признании неповторимости и ценности каждой личности, на общепринятых нравственных нормах общения: вежливости, корректности, тактичности и т.д. По мнению Е.В. Ключева, соблюдение принципа вежливости в общении «как бы создает «среду позитивного взаимодействия», обеспечивая благоприятный фон для реализации коммуникативных стратегий», а «при игнорировании требований этого принципа собеседниками контакт неизбежно срывается: подрывная сила «коммуникативной стратегии грубости» очень велика» [9, с. 155-157]. А.К. Михальская говорит о педагогико-риторическом идеале, когда эффективность общения определяется не по количеству и качеству переданной информации, а по степени «подлинного взаимопонимания между коммуникантами и проявляется в чувстве радости от общения и высокой степени когерентности осуществляющегося дискурса» [10, с. 290-291]. А.К. Михальская также подчеркивает значимость риторического правила: мы слышим не речь, а человека, который говорит. Поэтому выбор говорящим той или иной формы выражения «дает слушателю информацию о говорящем — что он за человек, как он относится к собеседнику, предмету речи и пр.» [10, с. 335].

Общение «преподаватель — студент», основанное на принципах доминантности, дает результатом заинтересованность студента: «Наши преподаватели способны рассказать о «Житии Феодосия Печерского» так, что студенты будут вырывать книгу друг у друга»; «Лекция одного преподавателя превращается в немыслимую каторгу. С другим забываешь о времени, и тебе искренне хочется встретиться с ним еще и еще»; «Сами преподаватели не пропагандируют культ классического образования, хотя искусно помогают нам его приобрести». В результате — осознание важности профессиональной культуры и таких ее ценностей, как знания, профессиональные умения и навыки: «У нас есть замечательный опыт других классических университетов. Например, Оксфордского, где есть свои традиции и устои. Значит, их соблюдают и почитают, оберегая культ знаний. Раз уж университет — это храм знаний, значит, в нем должен быть и культ знаний, независимо от каких-то новых веяний и изменений в обществе».

Самоидентификация преподавателя как члена корпоративной профессиональной культуры повышает требовательность к себе и коллегам: «В университете должен быть культ преподавателя (не путать с культом Сталина) как носителя этого знания. Это невозможно без наличия ярких, одаренных, талантливых людей»; «Культура знаний нужно возвращать, начиная с преподавателей. Когда студенты будут понимать, что если не посещать занятия какого-то преподавателя, то сложности будут не только при сдаче зачета или экзамена. Сложности будут в профессиональной деятельности»; «Проблема профессионализма преподавателей зависит только от самих преподавателей. Здесь все как у людей: кто-то стремится быть лучше, постоянно совершенствоваться, защищать все новые и новые диссертации, а у кого-то и других проблем хватает...».

Осмысление проблем формирования профессиональной культуры заставляет преподавателя по-новому взглянуть на иерархию отношений «преподаватель — студент»; увидеть «отторжение (достаточно устойчивое) от развития корпоративной культуры нашего вуза

самого важного компонента этой самой культуры — студенчества; обособление двух основных составляющих — преподавателей и студентов».

Анализ результатов проведенного исследования заставил обратиться к решению конкретных задач по развитию корпоративной культуры университета. Авторами совместно с коллективом единомышленников была разработана программа повышения квалификации научно-педагогических работников государственных образовательных учреждений высшего и дополнительного профессионального образования «Имидж преподавателя в корпоративной культуре вуза» [11]. Проблемы сознательного формирования позитивного имиджа преподавателя высшей школы как представителя корпоративной культуры вуза во многом, на наш взгляд, связаны с решением проблем этики педагогического общения. По справедливому замечанию И.А. Стернина, «эффективному общению, культуре общения в обществе надо учиться как основам грамоты, как умению читать и писать, поскольку это — действительно грамотность, необходимая каждому» [12, с. 5].

В ходе реализации указанной программы моделируется эталонный образ преподавателя как представителя корпоративной культуры современного российского вуза на основе диагностики внешних и внутренних факторов, составляющих имидж преподавателя вуза.

Педагоги, участвующие в программе,

- формируют целостное представление о корпоративной культуре современного российского вуза как совокупности прогрессивных формальных и неформальных правил и норм деятельности, ценностей, культурных образцов, включенных во все сферы жизнедеятельности высшего учебного заведения; предопределяющих его конкурентоспособность и задающих ориентиры поведения, позволяющие справиться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции;
- на основе анализа педагогического дискурса, прецедентных текстов (пословиц, анекдотов, рекламы, художественной литературы и т.п.), собственного профессионального и жизненного опыта, психолингвистических экспериментов создают характеристику лингвокультурного типажа современного преподавателя вуза: маркеры социального статуса, ценности, нормы, образцы поведения, особен

ности профессиональной коммуникации и т.п.;

- устанавливают особенности сложившейся профессиональной речевой культуры преподавателя вуза и их влияние на этику отношений в системе «преподаватель — студент», «преподаватель — преподаватель»;
- овладевают умениями и навыками:
 - выявления специфики профессионального языкового сознания преподавателя на основе современных интерактивных технологий и методик; анализа произведенных преподавателем текстов, материалов эксперимента и участия в тренингах т.п.;
 - диагностики речевой культуры преподавателя и эмоциональной напряженности в отношениях со студентами и коллегами;
 - эффективной профессиональной коммуникации в различных ситуациях делового общения [11, с. 3-4].

Корпоративная культура представляет собой неявное, невидимое и неформальное сознание организации, которое управляет сознанием людей и в свою очередь формируется под воздействием их поведения. Осознавая, что полученная нами картина — всего лишь конструкт, в определенной мере огрубляющий и ограничивающий реальную действительность, все же считаем необходимым подчеркнуть, что подобный подход позволяет рассматривать слово как достояние индивида, носителя «живого знания». На данном этапе развития науки это дает нам возможность устанавливать изменения в языковом сознании носителя языка и проецировать их на образ мира индивида, существующий в рамках определенной национальной культуры. На наш взгляд, детальный анализ профессиональной культуры современного российского вуза невозможен без исследования представляющих ее лингвокультурных типажей (преподавателей, студентов, управленцев, служащих и др.), обуславливающих ценностные ориентиры деятельности организации в целом, потому что мы вполне согласны с П. Флоренским, утверждавшим, что «абсолютно-ценною личность может быть не иначе как в абсолютно-ценном общении, хотя нельзя сказать, чтобы личность была первее общения, или общение — первее личности» [13, с. 419].

Библиографический список

1. Стернин, И.А. Можно ли культурно формировать культуру в современной России? / И.А. Стернин // Культурно-речевая ситуация в современной России. — Екатеринбург, 2000.
2. Карасик, В.И., Дмитриева, О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В.И. Карасик, О.А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж: Сб. науч. тр. — Волгоград, 2005.
3. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. — М., 2003.
4. Лукьянова, Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления / Н.А. Лукьянова. — Новосибирск, 1986.
5. Леонтьев, А.А. Личность, деятельность, образование / А.А. Леонтьев // Языковое сознание и образ мира: Сб. научных статей. — М., 2000.
6. Дмитриева, О.А. Лингвокультурные типаж России и Франции XIX в. / О.А. Дмитриева. — Волгоград, 2007.
7. Яковенко, Л.К. Культура профессионального общения: стереотипы, нормы, модели поведения: Автореф. дис...канд.филол.наук / Л.К. Яковенко. — Алматы, 2007.
8. Хасан, Б.И., Сергоманов, П.А. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: Учебно-методическое пособие. / Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов. — М.: МИРОС, 2002.
9. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация / Е.В. Ключев. — М., 2002.
10. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория / А.К. Михальская. — М., 1998.
11. Имидж преподавателя в корпоративной культуре вуза: Программа повышения квалификации научно-педагогических работников государственных образовательных учреждений высшего и дополнительного профессионального образования. — Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2008.
12. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. — Воронеж: АОЗТ «Полиграф», 2001.
13. Флоренский, П.А. Столп и утверждение истины / П.А. Флоренский. — М., 1990.

Статья поступила в редакцию 2.11.08.

УДК 7.035(72/74)5

*Е.А. Заева-Бурдонская, соискатель МГХПУ им. С.Г.Строганова, г. Москва***СТИЛЕВАЯ ПАРАДИГМА ДИЗАЙНА В СИСТЕМЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ**

На материале сравнительного анализа (исторических рубежей XIX-XX и XX-XI столетий) прослежены художественно-эстетические тенденции развития дизайна городского центра в тесной связи с особенностями природы выразительности полистилевой архитектурной среды.

Ключевые слова: *средовой дизайн, стилевая парадигма средового дизайна, полистилевая архитектура эклектики, историзм, репрезентативное сооружение, рекреативное пространство, «новая эклектика», стилевая и внестилевая традиция.*

Противоречивые тенденции художественной культуры постиндустриального этапа, вскрывшие необходимость обращения к традиционным ценностям, во многом определили современные проблемы дизайна городских исторических центров. Понять проблему реконструкции и реорганизации среды центра, определить роль дизайна в этом сложном процессе возможно, лишь проанализировав своеобразие ее выразительной природы, во многом обусловленной архитектурно-стилевым наполнением. Дошедшая до нас непамятниковая историческая среда крупных российских городов в основном была сформирована архитектурной тканью второй половины XIX — начала XX веков. В данный период среду центра выделило из окружающего городского пространства, прежде всего, качественное своеобразие явлений городской культуры, яркая новизна характера процессов освоения среды, как отражение неповторимости социокультурной ситуации эпохи.

Период бурной застройки изменил архитектурный облик центра, придав площадям, бывшим «главным местом» города еще с эпохи средневековья, сугубо рекреативный характер. Усложнения и переструктуризация, вызванные распадом патриархальных связей и дальнейшей урбанизацией, повлекли серьезные изменения в культурной жизни города. Торгово-общественным пространством стала служить сама главная улица, переориентировав «главное место» с площади на линейное протяженное пространство улиц и проспектов. Идею и традицию Невского проспекта — «всеобщей коммуникации Санкт-Петербурга» по определению Н.В. Гоголя, подхватили и продолжили Большая Покровка в Нижнем Новгороде, Дворянская в Самаре или сеть радиальных улиц Москвы: Никольская, Петровка, Кузнецкий мост.

В противовес центральному, замкнутому пространству площади, улица или проспект отразили свойственный для городской жизни этого времени принцип продолженности, непрерывности, словно вторя популярным выходящим из номера в номер в газетных приложениях главам романов, а позднее — уже на рубеже веков — сериалам кинофильмов,... Горизонтальная улица и проспектов стала образной фиксацией в типе общественного пространства новой урбанистической мононаправленной культуры, впервые сформулированной эстетикой романтизма. «Романтизм» (по Фридриху Шлегелю) уже заговорил об «урбанности» как особой форме человеческого существования и осуществлении городского, «открытого» в противовес «замкнутому», «деревенскому» [1, с. 120], то есть ввел в теорию понятие «городской культуры».

Общекультурный принцип постоянного поступательного развития в линейной причинно-следственной зависимости отразился в эволюционном научном подходе к любому явлению, в том числе художественному. Возникновение в XIX веке гипотетической теории истории искусства как последовательной смены стилей легло в основу «исторического» мышления архитектурного пространства эклектики. Связь человека с «ме-

стом» стала строиться на приоритете проверенных историческим временем ценностей. Сформировавшийся полистилевый «сплошной» фасад наделил архитектурное пространство исторической перспективой. Несмотря на почти единовременный характер застройки центра декорирование «в стилях» придало новому раритетный оттенок «исторически» сложившегося организма. Ткань полистилевого сплошного фасада объединила более ранние постройки, восстановив «связь времен». В идеальном художественном образце второй половины XIX века устройство мира виделось в исторической проекции, что в жизненном пространстве в качестве культурной аксиомы поставило человека «среди истории», воплощенной в мировой каменной летописи архитектурных стилей прошлого.

Категория «времени», доминирующая в городской культуре, расширила свою смысловую трактовку, поставив ценность «места» в прямую зависимость от его способности выразить неповторимость, однократность, как основу исторического процесса, чувство переходящей истории и одновременно — конкретного момента городской жизни. Особая ценность пространства выдвинулась в достижении его уникальности (специфика времени в его неповторимости), что обусловило личностный характер творческого преобразования окружения, во многом определивший дальнейшую дифференцированность городской культуры.

Своеобразие художественно-эстетических процессов в центрах городов оказалось тесно связано с коммерческой направленностью функционирования. Со второй половины XIX века начинается новый этап социально-экономического развития России. Н. Скавронский описывает центр Москвы 1862 года: «... увешалась громкими вывесками», «когда в ней так много всевозможных представителей явилось всего — и начатых и неначатых дорог железных, обществ страховых, газовых освещений, обещающих заменить когда-то тусклые фонари блестящим газом и прочая» [2, с. 17]. Уже с 60-х годов XIX века в Москве «городом» называют Торговые ряды и прилегающие к ним Торговые улицы — Ильинку, Никольскую, Варварку; блестящий Невский проспект становится торговой артерией города; нижегородцы зовут «базаром» весь свой город, благодаря обширным торговым оборотам знаменитой Макарьевской ярмарки. Появляются новые коммерческие символы эпохи: пассажи, доходные и торговые дома, банки, страховые общества, гостиницы, позже — универсальные магазины, частные банкирские фирмы.

Центральная улица (проспект) становится средоточием репрезентативных сооружений общегородского уровня значимости, в которых конкретно-историческое стилевое выражение дополнено статусным содержанием в экзотике названий «лувров», «метрополей», «пассажей», «Националей»; в подчеркнуто «иностранном» происхождении «О бонь марше», «Квисисана» или «Мулен Руж»; неповторимости наименований магазинов колониальных товаров, из которых в Москве на 1881 год лучшим считался магазин Андреева; в модных

«французских», «английских» торговых заведениях; звучных именах иностранных фирм «Торговый домъ Артуръ», «Л. Бертранъ», «Братья Мори»; а также в названиях, подчеркивающих урбанизм культуры, идею прогресса: «Депю готового платья» или «Электро театр». Особый статус торговому заведению придавали слова на вывеске «Поставщик Двора Его Императорского Величества...», подтвержденные украшением в виде государственного герба, а также медалями, указывающими на международное признание.

В период второй половины XIX — начала XX веков возникают не только модные магазины, но и модные улицы. Кузнецкий мост — самая модная улица Москвы, сосредоточившая всю индустрию роскоши. Невский и Кузнецкий мост становятся модным эталоном центра. Дворянскую в Самаре называют «Невским в миниатюре», а Большую Покровку в Нижнем Новгороде сравнивают с Кузнецким мостом, подчеркивая ее статусность.

Приметами центра становятся яркие витрины и модные интерьеры торговых залов, броские названия на вывесках, уличное освещение, меняющееся от газового до электрического, булыжное мощение и более позднее асфальтовое покрытие, «саженные» зеркальные стекла в окнах и пышный лепной декор фасадов, дополненные шумом экипажей, говором толпы, криками разносчиков, яркостью нарядов, создавая неповторимую атмосферу надобденности.

Новая социокультурная ситуация заложила понятие рекреативности среды, спровоцировав новизну линий поведения, ее поддерживающих. Программная установка неповторимости и надобденности пространства возникла в дополнение функциональной необходимости. На Кузнецком «... собирался «цвет» московского общества и для покупок и для гулянья. Здесь получались все новости из-за границы как по части мод, так и по части... мастеров французской литературы. Здесь при встрече обменивались новостями» [3, с. 109]. Гулянья, издавна притягивающие народ к Красной площади, перетекали и к близлежащим торговым улицам. «Модницы и амуришки «галантонят» теперь на Кузнецком мосту и Петровке, где ежедневно с двух часов дня до шести часов вечера можно видеть пассажи, роскошные магазины и шикарные кондитерские» [4, с. 16]. «По вечерам, особенно зимой, Дворянская улица оживлена — служит местом для гулянья самарцев» [5, с. 10], вторя Невскому в Петербурге, который по словам В.Белинского «любит улицу, гулянье, кофейню, вокзал, словом — любит все общественные заведения» [6, с. 20]. «Нет ничего лучшего Невского проспекта, по крайней мере в Петербурге... Здесь единственное место, где показываются люди не по необходимости, куда загнала их надобность и меркантильный интерес, объемлющий весь Петербург...» [7, с. 23]. Проспект (от «Большой перспективной дороги») с ненарушаемой прямизной, бесконечностью движения и сменой впечатлений, доносящих отзвук петровских ассамблей, как и модные торговые улицы, подготовили новое отношение к архитектурному пространству, как к среде.

В попытке связать пространственную морфологию города, социокультурные механизмы, психологию восприятия и модели поведения формулируется концепция среды города [8, с. 1]. Приемы художественной деятельности по формированию городской среды исторически неповторимы, как своеобразна и видовая основа участвующих в среде искусств. Предметный слой, став отпечатком происходящих культурных процессов, начал выходить за рамки устоявшихся исторически представлений о роли и формах искусства в городе. С приходом в искусствоведение таких широких понятий

как дизайн среды, по объему понятия часто совпадающим с визуальной культурой, возникли и новые методы, позволяющие взаимосвязанный целостный анализ средовой ситуации. Именно средовой подход, возникший в 80-е годы прошлого века, позволил оценить по достоинству новизну происходящих художественно-эстетических процессов в городском пространстве, начиная со второй половины XIX столетия.

Формируемый эпохой культурный ландшафт центра опирался не только на «памятниковую», но и «фоновую» рядовую часть, более изменчивую, но не менее важную. Формой проявления активности непамятниковой застройки стали элементы средового наполнения (средового дизайна), отражающие специфику нового статуса центра. Учитывая редкую для русской градостроительной практики традицию рекреативного пространства, за исключением Невского проспекта, изначально запрограммированного и на внеделовые ситуации, в архитектурной среде возникает предметный слой, реализующий новые надобденные возможности города.

Ускорившиеся темпы городской жизни, столкнувшись с определенной степенью инерционности, невозможностью быстрой смены архитектурной ткани центральных улиц (проспектов), повлекли развитие более сомасштабного человеку предметного наполнения городского пространства: афишные и отбойные тумбы, осветительные мачты и торшеры, вывески и рекламу, флагодержатели и маркизы, витринные решетки и навесы у входов.

Культура с ее множественностью мнений все же не жертвует индивидуальным ради родового. Несмотря на прозаичность функций торгового центра, слой материальной культуры, оформляющей его жизнедеятельность стремится к неповторимости и уникальности создаваемого облика. Ибо, «...чем предмет обыкновеннее, тем выше нужно быть поэту, чтобы извлечь из него необыкновенное и чтобы это необыкновенное было, между прочим, совершенная истина» [9, с. 48]. Позднее в 1897 году мысль Н.В. Гоголя подтвердил В. Брюсов: «Художник, найди красоту в магазинах, в лестницах, в трубах! Не надо колонн: но пусть вывеска на твоём доме не безобразит его, а служит к его совершенству» [10, с. 310].

Со второй половины XIX века ставилась задача создания принципиально новой среды, свободной от изолированной замкнутости пространственных структур классицизма, открытой к дальнейшему преобразованию. Определенный приоритет эклектики в формировании ткани сплошного фасада привел к тому, что «ни здания в стиле «модерн»,... ни произведения неоклассики не изменили художественного образа, сформированного архитектурой эклектики» [11, с. 11]. В новой системе видения среды городского центра, где мононаправленный эволюционный подход в осмыслении событий и фактов определил место человека в средовом пространстве в формуле диалога личности и «истории», была осуществлена попытка решить все разнообразие пространственных задачи все еще с позиции временной — с позиции стилей, локализирующих конкретно временные художественные и культурные образы, проектируя их на поверхность новых элементов среды. В качестве особенности структурирования пространства элементами средового дизайна выступала ретроспективно-историческая обращенность художественного мышления.

Художественно-культурные процессы влияли не только на закономерности развития определенных сторон деятельности, типов поведения человека в пространстве центра, но и придавали конкретную направленность развития самого пространства. На первый план выходит доминирующий в данном типе культуры вре-

менной параметр протяженной линии процессуального пространства торговой улицы или проспекта. Временному линейному вектору подчиняются и структурные связи элементов средового дизайна, расположенные как в пространстве, так и принадлежащие фасаду, и подчеркнутые линейным мононаправленным характером урбанистической культуры в целом.

Временной параметр, доминирующий в пространственной структуре, обусловил в качестве решения задачи многообразия продекоративных форм средового дизайна одномерность изобразительно-графичного линейного приема. Программная сложность и разноликость среды от декоративного стилового элемента до целостной картины-панорамы достигались изобразительностью рисовального рукотворного подхода к работе в материале. Графичный характер декора «в стилях», линейная прорисовка деталей и фасада в целом отвечала стремлению к обобщенности средовых явлений с полистилевой архитектурной тканью, а также позволяла это обобщение. Подчинение формы требованиям места и времени делало ее индивидуальной и неповторимой чаще средствами декорирования на выразительной основе стиля, требующими, в свою очередь, тщательной проектной подготовки. «Тоновская архитектура вся основана на рисовании» [12, с. 117]; уже во второй половине XIX века выпускаются альбомы с рисунками архитектурного декора для фасадов с точными копиями существовавших когда-то стиливых декоративных мотивов.

Однонаправленность временной координаты пути подчеркнута особым вниманием среды к текстовой графике. Кроме плоскостной графичности текст на вывесках, рекламе, предметах художественного металла и фасадной лепнине придавал сугубо временной характер средовому восприятию: чтобы прочесть часто длинный текст, необходимо пройти отрезок пути. Приоритет движения по той или иной стороне улицы, переходящий в однонаправленность пути во времени, был задан удобством чтения. Структурно шрифтовые вывески фиксируют горизонталь пути, лентами «оборачивая» фасад. Шрифт, заполняет плоскость фасада в межэтажных и междуэтажных проемах. Текстовые вывески повторяют каждый изгиб фасада, эркеры, балконы, водосточные трубы и парапеты, рекламы оборачивают афишные тумбы. Доминирование слова и его изображения, имеющего статус орнаментального декора, способствуют умозрительному восприятию информации городского центра, что приводит к победе «слова» над архитектурой. Городская «литература» наслаивается на архитектуру и элементы дизайна, наполняя среду рекламными предложениями, перечнем товаров, названиями фирм и торговых домов, что создает неповторимый образ «улицы-газеты» со своими столбцами и подвалами, легко читаемой по строчкам горизонталей.

Наиболее целостное отражение линейный плоскостной характер структурной организации центра с доминирующим временным параметром нашел в популярных явлениях графической художественной культуры времени: видах города на фотографиях, гравюрах, открытках, листах почтовой бумаги. Графический рекламный листок «Магазина русских изделий в Москве на Кузнецком мосту, дом Князя Гагарина» изображал оживленную картину нового торгового района в самом центре Кузнецкого моста. Уже с середины XIX века в рекламную графику входит традиция целостного городского пейзажа — среды. К началу XX века в рекламных изданиях («Вся Волга») рядом с текстом фигурирует фотография или гравюра с изображением конкретного магазина, предлагающего свои услуги. Выражением временной доминанты среды центра стала графическая панорама-развертка Невского проспек-

та работы В. Садовникова 1830-1835 годов. Просмотр панорамы Невского проспекта происходил при перематывании с валика на валик бесконечной ленты графической картины городского быта центра Петербурга с экипажами, вывесками лавок и магазинов торговцами-разносчиками и даже портретами исторических лиц.

Моделью «временного» процессуального пространства воспринимается, ставший модным со второй половины XIX века, пассаж или «улица в улице». Городская среда в сложной насыщенности элементами средового дизайна, несомненно, испытала влияние структурирования интерьерных пространств: популярное дробление интерьера на соразмерные интимные участки, заполненные мебелью, декоративными предметами. В свою очередь, идеалы городской культуры проникают в торговые интерьеры, вводя в качестве потолка остекленный световой фонарь, имитирующий небесный свод, вывески, кружевное решетки ярусов и переходов, торговые киоски в проходах, фонтаны, стеклянные витрины и торшерное освещение, мраморные и стеклянные плиты пола, зеркальные поверхности стен, создавая «городской интерьер» или «интерьерную» улицу.

Городская среда полноценна, если она способна к саморазвитию, причем механизм, инициирующий это развитие, должен принадлежать самой средовой целостности. Сегодняшнее понятие «новой эклектики» контекстуально включило «историзм», объединив современные и исторически сложившиеся элементы среды центра, благодаря чему ранее рядовое стиловое многообразие исторических форм стало восприниматься уже ценностным раритетом. Пришедшее в художественную культуру вместе с концепцией средового подхода осознание ценности непамятниковой исторической среды города, повлекло необходимость освоения этой среды, а усиление рекреативного начала превратило центр в пешеходное, историко-«заповедное» пространство. Таковы стали улицы Арбат в Москве, Дерибасовская в Одессе, Большая Покровка в Нижнем Новгороде и многие другие. Был найден и механизм реконструкции такого тонкого и подвижного организма как историческая среда.

Современный период функционирования среды городского центра проходит в ситуации смены художественно-культурной модели и соответствующей ей природы выразительности с литературоцентризма, на зрелищентризм. «...Наша эпоха менее всего словесная... в XX веке мы сталкиваемся с «эхом» форм общения, сформированных на начальных этапах человеческой истории. Свое концентрированное выражение эти формы сегодня находят в зрелищном общении» [13, с. 64-65]. Поддержание рекреативной направленности исторического раритетного центра потребовало развития средового дизайна в рамках сложившейся полистилевой архитектурной ткани. В поиске новой выразительности эклектичная среда позволила активизировать заложенное в ней внестилевое начало традиционной культуры с присутствием ей формообразующими принципами.

Изменения естественного исторически сложившегося организма учитывают специфику породившей его художественной культуры. Начиная с эклектики было легализовано внестилевое начало благодаря признанию единой выразительной природы среды: отказ от деления на «искусство — не искусство» в рамках снятой оппозиции высоких и прикладных видов, расширившей приемы средоформирования за счет прежде внехудожественных элементов; ассимиляция вариативной организации выставочных и праздничных пространств; включение в архитектурные стилизации в качестве исторических прототипов примеров русского, западноевропейского и восточного средневековья, египетского

стиля, опирающихся на народную вневещную традицию. Присутствующие в декоре второй половины XIX — начала XX веков подлинно народные мотивы постепенно стирали межвидовые и межджанровые границы, подтверждая мысли о тождественности основ разных видов художественной творческой деятельности. Достаточно вспомнить слова Н.Г. Чернышевского о родо-вом сходстве архитектуры с предметами прикладного искусства, отличающихся только размерами [14, с. 178]. Проекты временных выставочных сред (Первая Всероссийская политехническая выставка 1872 года и Всероссийская в Нижнем Новгороде 1896 года) дали опыт построения и трансформации исторического городского пространства, создав «города» из павильонов, использующих новейшие конструкции и материалы, в ситуации праздничной надобственной обстановки; оформили идеи сугубо декоративной «говорящей» архитектуры (газетный киоск Ропета на Всемирной выставке в Париже). Модерн стимулировал отношение к городу как к зрелищу, дав примеры организации грандиозных празднеств [15, с. 38]. Постепенный уход от трактовки искусства как средства познания, его прямолинейной умозрительности и аналитичности позволил активизировать изначально заложенные в полистилевой архитектурной среде сугубо декоративные начала, свойственные театрализованному пространству.

Конец XX столетия продолжил поиск в формообразовании, обогатив стилизации эклектики и модерна вневещным подходом праздничной городской художественной культуры, ранее оживлявшей центральные площади, но к началу XX века практически выведенной за пределы города. На смену научному инструменту стиля — формообразующему принципу прошлого приходит абсолютизация вневещной традиции.

Интерес средового дизайнера к вневещным неканоничным образцам праздничной зрелищной культуры раздвинул границы эстетического идеала «прекрасного» ранее «низовыми» вневещными формами. Расширение выразительной природы освободило заимствование средств у смежных декоративно-прикладному искусству и дизайну художественных культур, оформляющих праздничное действо: театрально-декорационного, оформительского, бутафорского. Видовая специфика дизайнера городской среды в своей многожанровой и многовидовой нерасчлененности стала восходить к синкретичной модели праздника, что облегчило возможность введения в сферу художественно осмысленного сугубо средовых факторов: шума листвы, музыки, яркости праздничной одежды горожан. Вплоть до возможности создания уникальных акустических и колористических «портретов» центра. Многовидовую нерасчлененность в процессе трансформации элементов дизайнера в архитектуру, скульптуру или декоративно-прикладное искусство, исследователи подтверждают как явление, способствующее увеличению ценностных достоинств старой застройки [16, с. 82].

Неклассическая целостность среды по природе оппозиционна, что предполагает противоречивость, диалог художественно «высокого» и «низкого» профессионального и самодельного, стиливого и вневещного и т.д. Расширение содержания репрезентативных форм дизайнера среды повлекло возникновение новых функций, свойственных ярмарочной культуре: предметные вывески, мягкая тканая архитектура реклам, временные летние кафе и салоны фотоателье, торговые киоски, выставки под открытым небом, восстанавливающие в ненормативном свободном стихийном поведении свойственный природе праздника коллективный общественный характер пространства. Вневещная основа развития рекреативной среды центра нашла опору в стихийных народно-праздничных примерах худо-

жественной культуры, подпитывающих, как в прошлом, так и ныне профессиональное искусство.

В исторической среде центра заложен огромный потенциал вневещной культуры, ассимиляции «низких» балаганно-ярмарочных жанров профессиональным творчеством, традиции развития искусств за счет канонизации «младших жанров», находящихся в «нижинах» художественных процессов. Целый пласт форм вошел в повседневную среду центра из стихийного синкретизма праздничного города с его атмосферой, эстетикой и стилистикой. Рисованная вывеска восходит к балаганной рекламе, черпающей свой художественный потенциал из лубка; устная и театрализованная реклама праздника с выкриками, прибаутками, развернутыми приговорами от несложных зазывов до рашного стиха, импровизации и реплики «отмеченной речи карусельных дедов» перешли в лексику городских лотошников. На городском рынке XIX столетия рождалась современная объемная предметная вывеска. «Торговцы баранками над своими возами укрепляли на длинном шесте вместо вывесок огромную в несколько фунтов баранку, длинными нитями и гирляндами висели по стенам палаток и на поднятых кверху над санями оглоблях сушеные грибы, корзины с клюквой, чаны с медом, деревянные грабли, ... , в небе рекламировались воздушные шары: красные, синие, зеленые, белые» [17, с. 346]. Прообразом витрины стала традиция декорирования выставочного павильона рекламируемым товаром.

Особое внимание праздник уделял «мягкой архитектуре»: ширмам, занавесям, куполам, флагам, знаменам и вымпелам. По свидетельству современников, на Сенной площади в Москве воздвигался «именовавшийся колоколом» громадный парусинный, конусообразный шатер, балаганы, обтянутые парусиной. В средовом дизайне это инициировало развитие тканых маркиз с фестонами, занавесей витрин, навесов над лотками, тканых транспарантов и перетяжек. Трансформируемые вариативные конструкции выставочных павильонов дали начало сборно-разборной малой архитектуре центра: торговым киоскам и лоткам.

«Неклассическая» система народного праздника-ярмарки чутка к блеску, сверканию, сиянию фонарей, ламп. Уровень балаганной красоты — условное подобие богатства, роскоши, возведенное в степень театрализации, органично вливался в задачи стилизации: камень символизировала штукатурка, золото — фольга или иллюминация. Цветная неоновая реклама, блестящий отражающий свет пластик, имитирующий дорожную поверхность, зеркальное стекло облицовки подчеркивают новизну средовых форм.

Статус чудесности ярмарочной культуры подчеркивали наполняющие ее нерядовые события. Рахат-луккум и золотые рыбки с черепахами у греков, чудеса паноптикума, затейливые названия балаганов: «механический и отработический театр», «механический театр-метаморфоз», «комические виртуозы и туманные картины», «эквilibро-гимнастико-пантомимы-танцы-театр»; фокусы «кунстмахеров», чудеса «мумий египетского царя-фараона», раешная панорама с экзотикой монстров, великанов, быта и нравов других народов, достижений науки. Элементы чудесной экзотики всплывают в «панораме и космораме Гг. Лексы и Зарича на Невском проспекте, наискось Английского магазина» [18, с. 96], кинематограф в поиске своего привычного названия именовался «иллюзионом», «биоскопом», «электротелеатром». В современной среде еда превращается в сладости открытых кафе, мистика присутствует в рекламе предсказателей и гадалок, ловкость рук демонстрируют уличные фокусники.

Вневещная художественная природа влечет многослойность и многоязычие элементов, невозможность

перевода на единый выразительный язык всех средних процессов. Следствием становится синонимия элементов в срезах художественных культур. Подобно «промежуточным» функциям временных ярмарочных павильонов, кафе, декораций фотоателье, предваряющих интерьер торгового или развлекательного сооружения, возникают оформляющие их «промежуточные», полупрофессиональные художественные формы, составившие значительную долю «оговорок» профессионального текста дизайна. «Промежуточность» становится принципом постоянного расширения языков и выразительных средств, возникая на стыке художественных направлений. Оппозиционные к последним, они являя собой «версии», «диалекты» гармонии, расширяя поле художественных поисков «естественной» интонацией. Отказавшись от идеалоформирующих функций профессионализма, «промежуточные» культуры заимствуют их извне, формально и поверхностно, возникая на стыке стилового и народного или по определению Ю. Тынянова «на границе письменного и устного» [19, с. 34]. Черты крикливой балаганности лубочности, художественного «разговорного языка» — в самостоятельных выставках произведений изобразительного и прикладного искусства; раритетная экзотика «народности» — в деревянных резных киосках и названиях кафе, магазинов, стереотипных приемах псевдопримитива росписей витрин, в «неолубке» рекламы сувенирной торговли, фольклорное начало — в орнаменте набивных платков продавщиц летней ярмарки.

Распространение норм «больших» стилей на ранее внехудожественные элементы дизайна эпохи эклектики встретилось с обратным снижением образов. Периферийные прежде слои художественной культуры переходят в самостоятельное направление. Графические рекламные афиши, написанные «от руки», хранящие в выборе шрифта осколки бывшей модности, по-своему понятой красоты и роскоши ушедших стилей, деловой характер объявлений, публицистичных табличек с трафаретными текстами становятся на индивидуальном говором толпы центра. Гранью профессионального дизайна и декоративного искусства становится оформление, сильнее проявившееся во временных элементах: плакатах, тканых транспарантах, декоре витрин и сцен для выступления артистов. Под видом кича оформление может переходить в профессиональный дизайн: утрированные гипертрофированных размеров формы упаковок в качестве рекламы торговых киосков, модные рекламные афиши со своим «жаргоном» цветности и героями.

Внестилевое начало с его высокой степенью вариативной переработки художественного материала, отобранного во времени, гибкостью и адаптацией к меняющимся условиям, расширяет возможности самой стилизации. Стилиевые мотивы в свободной вариативности композиционных прочтений сохраняют в той или иной мере свою орнаментально-декоративную основу. Текст живет только в контексте: ассоциативность исторических стилизаций усилена новыми вариантами традиционных «сюжетов». Можно выделить следующие типы художественных взаимодействий со стиловой традицией:

- стиловая форма встраивается в виде подлинных «цитат» первоисточников дизайна прошлого (отбойные тумбы, кованые навесы и витринные решетки)
- частично воспроизводят идеалы прошлого «реминисценции» стилового декора, включенные в современный дизайн (черты орнамента модерна в витринном переплете)
- намеком на стилового прототип звучит традиционная тема металла в оковках дверей
- «заимствование» отдельных стилиевых форм в вариативной переработке (лепнина классичес-

кой львиной маски дополнена лентой вывески в пасти)

- «подражанием» стиловой форме становится нарочитое копирование стилового декора в резьбе дверей, имитации сплошной развески вывесок на фасаде

Дифференциация художественной системы, поликультурное и многовидовое художественное наполнение рекреативного центра, многообразие стилиевых и внестилевых традиций, синонимия элементов повлекли многомерную разветвленную, с доминирующим «пространственным» параметром, структуру среды. «Зрелищецентризм» сменил «литературоцентризм» с его линейным «временным» началом. Процесс попеременного преобладания двух форм мышления — пространственного и временного, базовых средств выражения культурных ориентаций закономерен в истории культуры [20, с. 73]. Свойственное «зрелищецентризму» эмоциональное соучастие в действе, рассматривание, повторно-возвратное движение делает превалирующим зрительно-изобразительный ряд над временным. Живописность сменяет графичное начало среды прошлого. Освобождение от линейной графичности и нарушение горизонтали линейной связи элементов дизайна в пространстве привело к многомерной наполненности среды.

В основе механизма переструктуризации среды лежит нарушение привычных связей и соседств (разрушение старой структуры) и создание новых. Внестилевое начало возродило праздничную культуру в качестве моделирующей основы формообразования пространственно развитых поливалентных элементов дизайна. Пространство становится многонаправленно за счет активного выхода в среду интерьерных функций: вход в ресторан предвзретен летним кафе, в магазин — киоском, в театральную кассу — продажей билетов на улице, в фотоателье — уличными декорациями. Точки соприкосновения внутреннего пространства с внешним (окна, входы, витрины) выделяются в особый статус композицией объемных развитых в пространстве форм.

Элементы средового дизайна «опускаются» с фасада в уровень первого этажа и перераспределяются в пространстве каркаса. Устойчивость усложненной разветвленной структуры требует повышения валентности каждого элемента, усиливающей его качества связности. Акцент переходит на сложный разветвленный в пространстве объемный узел, позволивший вариативное развитие темы, например «входа». Вход в кафе «Арба» (улица Арбат в Москве) варьирует словесный текст вывески в навесе, имитирующем кожаный козырек повозки, металлическом рельефе повозки с возницей, движущейся колесе арбы в витринном окне. Встречаются вариации, основанные на топонимических параллелях: на улице Арбат возникает кафе «Арба», «Огни Арбата», выставочный зал «Арбатр» и галерея «Арбат».

Механизм поиска новых пространственных форм заложен в полистилевой декоративной основе архитектуры и дизайна. Инфернальные чудовища и языческие орнаменты лепных и металлических украшений, «прозраставших» на теле фасадов, заключавшие идею сверхмогущества инфернального мира, переходят в фантастические гротескные параллели, чаще почерпнутые из народной жизни. Куклы фотоателье — Змей Горыныч или Баба Яга, комичные образы чертей и драконов соседствуют с живыми «декорациями» — обезьянкой или осликом (улица Арбат в Москве). Аппарат поиска художественной истины в средовом дизайне переходит к внестилевому началу через разрушение абсолютизированных сложившихся принципов, парадоксализацию художественного мышления.

Отвечая сегодняшним потребностям городской культуры с ее ярко выраженным культурно-экологическим историкосохранным средовым подходом современный этап развития среды исторического центра в состоянии ассимилировать существующие тенденции развития, заложенные в архитектурной ткани и средовом дизайне. Смена стилевой модели (парадигмы) дизайна расширила каналы воспроизводства исторической среды. Внестилевая зрелищная природа выразительности рекреативного начала городского центра обогатила

сложившуюся ранее стилевую основу исторических прототипов новыми формообразующими и композиционными связями, активизировала поливалентную характеристику элементов архитектуры и дизайна. Основываясь на исследовании наиболее ярких и интересных для современного проектировщика этапов развития среды центра, видится возможным грамотное научно обоснованное решение проектных проблем в области средового дизайна с учетом исторической перспективы ее развития.

Библиографический список

1. Как по улицам Киева-вия... / В. Скуратовский // Наше наследие. — 1988. — №2.
2. Скавронский, Н. Очерки Москвы Н. Скавронского / Н. Скавронский — М.: Издание А. Черенина и Ко, 1862. — Вып. 1.
3. Московская старина: Воспоминания москвичей прошлого столетия / Общ. ред. предисл. и прим. Ю.Н. Александрова. — М.: Правда, 1989.
4. Общественные пространства центра: адаптация или деградация? / И. Писарский // Архитектура и строительство Москвы. — 1990. — №1.
5. Архангельский, Н. Город Самара: Краткий очерк / Н. Архангельский. — Самара.: Изд. Поволжье, 1913.
6. Genius Loci Ленинграда / Н. Желанная // Техническая эстетика. — 1989. — №6.
7. Гоголь, Н. Повести / Н. Гоголь. — М.: Художественная литература, 1935.
8. Дизайн в пространстве и жизни города / Е. Асс // Техническая эстетика. — 1980. — №6.
9. Кириченко, Е. Архитектурные теории XIX века в России / Е. Кириченко. — М.: Искусство, 1986.
10. Борисова, Е. Русская архитектура второй половины XIX века / Е. Борисова — М.: Наука, 1979.
11. О роли элементов дизайна в формировании художественного облика городской среды: опыт истории и некоторые проблемы / Хан-Магомедов С. // Труды ВНИИТЭ, Серия «Техническая эстетика». - Вып. 6. — 1980.
12. Борисова, Е. Русская архитектура второй половины XIX века / Е. Борисова — М.: Наука, 1979.
13. Социально-психологические проблемы научно-технического прогресса / Под ред. Парыгина Б. — Л.: Наука, 1982.
14. Кириченко, Е. Архитектурные теории XIX века в России / Е. Кириченко. — М.: Искусство, 1986.
15. Немиро, О. Праздничный город. Искусство оформления праздников: история и Современность / О. Немиро. — Л.: Художник РСФСР, 1987. — 232 с.
16. Ермолаев, А. Очерки о реальности профессии архитектор-дизайнер / А. Ермолаев. — М.: Архитектура-С, 2004.
17. Московская старина: Воспоминания москвичей прошлого столетия / Общ. ред. предисл. и прим. Ю. Александрова. — М.: Правда, 1989.
18. Некрылова, А. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища: конец XVIII — начало XX века / А. Некрылова. — Л.: Искусство, 1988.
19. Культура сада: перед зеркалом, как перед иконой / Д. Шушарин // Декоративное искусство СССР. — 1989. — №4. — С. 33-35.
20. Пространство и время в культуре и городе / Н. Павлов // Архитектура СССР. — 1989. — №3.

Статья поступила в редакцию 11.09.08.

УДК 7.096/097

Н.В. Суленёва, канд. пед. наук, доц. Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск

ИГРОВОЙ АСПЕКТ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ВЕРСИИ ТВОРЧЕСТВА Н. ЗАБОЛОЦКОГО

В статье анализируется моделирование телевизионной версии поэзии Н. Заболоцкого в телепрограмме «Острова» (автор фильма А. Морозов) на основе признаков игры в контексте системы: авторский текст — режиссерский замысел — телепередача.

Ключевые слова: игра, авторский текст, режиссерская деятельность, телеверсия.

Свобода прочтения литературной основы является субъективной составляющей режиссерской деятельности и возможностью реализации этой деятельности. Целеполагание и режиссерский замысел передачи при разработке режиссерского замысла выражаются в непрерывности и бесконечности творческого прочтения художественного текста. Анализ репродуцирования стихов Н. Заболоцкого на телеэкран в передаче «Острова» (автор фильма А. Морозов, текст стихов читает В. Золотухин) проведен нами на основе признаков игры по Й. Хейзинге, в контексте системы: авторский текст—режиссерский замысел—литературно-драматическая передача.

Программа А. Морозова названа «Острова», что обеспечивает свободный выбор произведений Н. Заболоцкого и вариативность их композиционного построения. Так стихотворение «Рыбная лавка»(1928 г.) появляет-

ся в момент жизненного хаоса, меняющего человеческие ценности:

Весы читают «Отче наш»,
Две гири, мирно встав на блюде,
Определяют жизни ход.

А. Морозов выстраивает визуальный образ приведенной цитаты, на фоне которого звучат сатирические строчки этого же произведения, но более беспечные («сиял на блюде царь-балык»), что создает тревожную атмосферу всего происходящего.

Стихотворение «Искушение» (1929 г.) представлено в момент растерянности человека, когда он ищет спасения в своем внутреннем мире, словно в утробе матери. На экране появляются кадры темного, мрачного помещения, капли, олицетворяющие одновременно и слезы и сырое пустое замкнутое пространство:

Ты же, опытом научен,
Будешь белым и могучим
С медным крестиком квадратным
Спать во гробе аккуратном.

Звучащие стихи, если и не вселяют надежду, то убаюкивают, успокаивают.

«Венчание плодами» (1932 г.) как философское осмысление космического пространства, в котором ищет свое место человек, решено с помощью крупного плана сочных, зеленых плодов яблок, мокрых от дождя. Вселенский же масштаб произведению дает цвет кадра: он зеленый, светящийся будто изнутри, похожий на свет от НЛО, существующий в представлении телезрителя:

Скажите мне, какой чудесный клад
Несете вы поведать человеку?
Я заключил бы вас в свою библиотеку,
Я прочитал бы вас и вычислил закон,
Хранимый вами, и со всех сторон
Измерил вас, чтобы понять строенье
Живого солнца и его кипенье.

Стихи транслируют мироощущение автора в различные периоды жизни, хотя по хронологии они подчас не соответствуют времени их написания.

Игровой момент в подходе к конструированию телевизионной версии текста выступает как часть жизни общества и самого автора, которая не является, однако, жизненной проекцией. Она, скорее, выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности телережиссера, имеющую собственную направленность. В своем качестве возобновляемого разнообразия разработка режиссерского замысла произведения становится сопровождением, приложением, частью замысла всей передачи, она дополняет его и вследствие этого выступает необходимостью.

Стихи Н. Заболоцкого вкрапливаются А. Морозовым в документальные кадры тех лет (20-е г.г.): мы видим конюшни, но текст стихов направляет нашу мысль на то, что в какие-то моменты жизни животное (в частности конь) становится благороднее человека:

И если б человек увидел
Лицо волшебное коня,
Он вырвал бы язык бессильный свой
И отдал бы коню. Поистине достоин
Иметь язык волшебный конь!

Или мы видим документальные съемки тюрем, арестов, но вновь решенные в зеленом цвете. Вот почему в тексте слышится бунт против власти, через который рождается новая личность поэта (стихотворение «Метаморфозы» 1937 г.):

Как мир меняется! И как я сам меняюсь!
Лишь именем одним я называюсь,
На самом деле то, что именуют мной,-
Не я один. Нас много. Я — живой...

Документальные кадры подобраны так, что аудиовизуальный образ вкрапливаемых стихов Н. Заболоцкого несет дополнительную информацию к историческим событиям 20-х г.г. и это осмысление, безусловно, происходит через авторско-режиссерское отношение к тем временам. Это отношение необычно — не страдания, не отчаяние, не страх, а своеобразная благодарность за то, что в испытаниях рождается сильная личность.

Изолированность игры определяется тем, что она разыгрывается в определенных рамках пространства и времени. В исследуемой передаче каждый фрагмент стихов решен как маленький фильм, не расшифровывающий предыдущую историю, а добавляющий новую информацию для телезрителя и вызывающий его точную реакцию (эмотивный фактор передачи). Так кадры страшных застенков тюрем НКВД плавно(!) переходят в больничные кадры дома сумасшедших, а параллельно звучит колыбельная песня из стихотворения

Н. Заболоцкого «Искушение». Удивительной всего то, что колыбельная, исполняемая мужским голосом, придает показываемым событиям суровость, строгость и незащитность человека, который в любое время нуждается в любви:

Баю, баюшки, баю,
Баю девочку мою!
Ветер в поле улетел,
Месяц в небе побелел.
Мужики по избам спят,
У них много есть котят.

Временная ограниченность игры фиксируется в ее композиционном строе: она начинается в определенном моменте, затем в ней происходит движение, прямое и попятное, подъем и спад, чередование завязки и развязки, и в определенный момент она закончена, сыграна. Временная ограниченность реконструкции текста в режиссерский замысел находится в пространстве передачи, в ритмике смены событий, в артикуляции поступков действующих лиц, когда вся система замысла раскладывается на сложную конструкцию подсистем, одной из которых является телевизионная версия литературного произведения.

Так тема спутницы жизни поэта, его супруги Екатерины Васильевны, представлена режиссером в замедленных съемках, словно этот «остров» всегда для Н. Заболоцкого был уютным, надежным и благостным уголком в океане жизни. Стихи, воспроизводящие образ жены читаются В. Золотухиным с мощным душевным откровением, выраженным через объем подачи гласных, которые плавно переливаются одна в другую, точно огибая жизненные препятствия, звучащие через согласные:

Была жена в своем весеннем платье.
И мальчик на руках ее сидел,
Весь розовый и голый, и смеялся...
«Утренняя песня» (1932 г.)
Я почуял сквозь сон легкий запах смолы.
Отогнул невысокие эти стволы,
Я заметил во мраке древесных ветвей
Чуть живое подбье улыбки твоей.
«Можжевельный куст» (1957 г.)
Как открываюсь заржавевшая дверь,
С трудом, с Усильем, — забыв о том, что было,
Она, моя неожиданная, теперь
Свое лицо на встречу мне открыла.
«Как открывается заржавевшая дверь» (1957 г.)

Повторяемость игры предполагает ее копирование в дальнейшем. Это повторное обращение к тексту имеет немалую ценность и в качестве элемента творческого поиска, высвобождающего сознание из-под гнета стереотипов, и в качестве творческого построения вероятных моделей интерпретации исследуемого текста в контексте всей программы.

При первом прочтении стихотворения «Искушение» понятно, что Смерть обращается с монологом к человеку и предлагает ему: «Брось житей, иди за мною». Однако при многократном возврате к стихотворению обнаруживается вся многоликость образа Смерти: «Смерть не плачет, не смеется», «Смерть над холмиком летает и хохочет, и грустит», заложенная автором и подхваченная А. Морозовым. Аудиовизуальный образ данного произведения выражен не через смерть, а вновь через образ жены. Ее портрет-фотография, как уже отмечалось, рефреном возникает на протяжении всей передачи как островок в самые отчаянно-счастливые или отчаянно-беспросветные мгновения жизни поэта. Режиссер вводит этот образ-портрет буквально в каждое стихотворение как нечто незыблемое, надежное, как успокоительное лекарство, как наступающее утро и завершающийся день:

Солнце в полдень будет жгучим,
 Ближе к вечеру прохладным.
 Ты же, опытом научен,
 Будешь белым и могучим...

Пространственное ограничение игры является важным ориентиром для телережиссера при конструировании экранной версии текста. Хотелось бы обратить внимание на то, что любая игра протекает внутри своего игрового пространства, то есть на обособленных, «выгороженных», «освещенных» территориях, где имеют силу особые правила. С одной стороны, часть стихотворений в данной передаче воплощены в хронологическом порядке. К примеру, «Утренняя песнь» 1932 г. выражена через видеоряд, отражающий последние мирные годы перед войной (спящий у открытого окна ребенок, тренировочные полеты советских летчиков, яркое солнце, летящие с неба парашютисты, семейное фото поэта с женой и ребенком):

Могучий день пришел. Деревья встали прямо,
 Вздохнули листья. В деревянных жилах
 Вода закапала. Квадратное окошко
 Над светлую землю распахнулось,
 И все, кто были в башенке, сошлись
 Взглянуть на небо, полное сиянья.

Стихотворение «Прощание с друзьями» 1952 г., написанное при поездке в Италию с делегацией советских писателей, наполнено ностальгией по ушедшим друзьям из веселой юности. Монтажный ход подтверждает это раздвоение в настроении поэта: красочная жизнь улиц Италии резко меняется крупным планом патефона и пластинки, юными танцующими парами, словно ощущение одиночества не покидает автора, а возвращает в прошлое перед финалом жизни (умер Н. Заболоцкий в 1958 г.):

В широких шляпах, длинных пиджаках,
 С тетрадами своих стихотворений,
 Давным-давно рассыпались вы в прах,
 Как ветки облетевшие сирени.

С другой же стороны А. Морозов уверенно, в контексте всей композиции, интерпретирует авторский текст, размещая стихи в тех местах биографии автора, где они имеют наибольшее воздействие на зрителя. Вот почему произведение «В жилищах наших» (1926 г.) разделено на две части, где телеэкранная версия первой части символизирует дом, уют, женитьбу Н. Заболоцкого (на телеэкране зрители видят самовар, накрытый стол, фотографию жены, цветущие деревья около дома):

В жилищах наших
 Мы тут живем умно и некрасиво,
 Справляя жизнь, рождаюсь от людей,
 Мы забываем о деревьях.
 Они поистине металла тяжелей
 В зеленом блеске сомкнутых кудрей.

Вторая же часть стихотворения взята режиссером для контраста с видеообразом, заключающим в себе

арест, камеру, пытки, но решенном вновь в зеленом цвете, что созвучно с настроением Н. Заболоцкого, размышляющего над тем, как закалилась его душа в несчастях, хотя этих мыслей и нет впрямую в тексте стихотворения:

Мы стали тоньше. Головы растут
 И небо приближается навстречу,
 Затвердевают мягкие тела,
 Блаженно древенеют вены...

Два качества игры, существующие в окружающем мире — ритм и гармония — присущи творческой деятельности режиссера при создании единой концепции телевизионного произведения. Создание режиссерского замысла произведения уводит режиссера-интерпретатора в область смыслообразующих выразительных форм художественного текста, к познавательным процедурам на основе чувства прекрасного, а также к их художественным экспликациям на телеэкране.

Стихотворение «Можжевеловый куст» (1957 г.) в исполнении В. Золотухина передает всю боль утраты любви поэтом (уход жены к В. Гроссману). Ритм стиха (четырёхстопный анапест) с мужской клаузулой и парной рифмой, придающие жесткость, резкость, четкость мысли, становятся основным аудиовыразительным средством телевизионной версии данного произведения. А визуальное стихотворение решено через образ железной дороги и бесконечно мчащегося поезда, дополняющих картину убегающего от себя самого героя:

Можжевеловый куст, можжевеловый куст,
 Остывающий лепет изменчивых уст,
 Легкий лепет, едва отдающий смолой,
 Проколовший меня смертоносной иглой!

Напряжение в игре, как известно, означает, с одной стороны, неуверенность, неустойчивость, с другой — некий шанс или возможность. Автор и режиссер передачи А. Морозов в пространстве художественного текста достигает наивысшего композиционного напряжения различными средствами. Наиболее яркое из всех — столкновение вербальной и визуальной формы: светлый, беззаботный текст «Утренняя песня» («И, полный безмятежной чистоты, смотрел на небо, где сияло солнце») на фоне немецких бомбардировщиков; тихая, грустная колыбельная из «Искушение» («Все в сапожках золотых, очень, очень дорогих...») на фоне орущего и хохочущего лица пациента психбольницы и др.

Как видим, отношения между художественным текстом и телережиссером, складывающиеся на основе игры, дают возможность обнаружить новые коды творческого сознания художника, которые, в свою очередь, позволяют выявить новые семантические пласты в тексте при создании режиссерского замысла произведения. Эффективность разработки последнего напрямую зависит от степени погружения в материал об авторе и объеме прочитанного текста: в этом выражается профессиональная активность телережиссера-герменевта.

Библиографический список

- Егоров, В. В. На пути к информационному обществу / В. В. Егоров. — М.: ИПК работников телевидения и радиовещания, 2006.
- Зеркала и лабиринты. Опыт текстового анализа. Теоретический анализ фильма: сб. ст. / сост. Л. Б. Ключев, О. В. Чифранова. — М.: ВГИК, 2001.
- Мартынова, И. А. Киновек русского текста: Парадокс литературной кинематографичности: монография / И. А. Мартынова. — СПб.: Сора, 2001.
- Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. / Й. Хейзинга; общ. Ред. и послесл. Г. М. Тавризян. — М.: Издат. группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992.

Статья поступила в редакцию 09.06.08.

УДК 72.03

Т.Ю. Егорова, канд. искусств. наук, ст. преп. АлтГУ, г. Барнаул

ПРОЦЕСС ГЛОБАЛИЗАЦИИ КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ СИБИРСКОГО ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВА В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX В. НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПЦИИ ГОРОДА-САДА

В настоящей публикации раскрывается роль и значение глобального градостроительного опыта в формировании культурной реальности сибирского города первой трети XX века. Варианты воплощения концепции города-сада в градостроительстве Западной Сибири в первой трети XX века. были во многом ориентированы на повторение международного опыта, но также имели и свои, оригинальные черты.

Ключевые слова: глобализация, культурная реальность, Западная Сибирь, город-сад, первая треть XX века.

Актуальной задачей современного градостроительства является формирование перспективных моделей пространственной организации страны, отвечающих современным целям общества. Модели эти разрабатываются в опоре на существующую «парадигму города», сформированную в течении XX в. в основном на базе образа западного города и опыта его реализаций. Но западная модель не применима к российским условиям: слишком уж отличны культурные, природные, ментальные установки и условия. Именно в российской урбанистической модели прослеживается стремление примирить западную и восточную культурные традиции в наполнении концепта «город». Ведущими отечественными урбанистами, искусствоведами и культурологами обозначается специфика российской урбанистической модели, проводится анализ ее формирования и развертывания в современных условиях [1], [2]. Как сформировалась эта «третья» модель, каковы сегодня ее характеристики и возможности реализации? Выявление ценности памятников отечественного градостроительства (через искусствоведческий аспект в осмыслении культурного ресурса города) станет важным этапом процесса освоения культурного пространства России и позволит обрисовать исторический контекст современной градостроительной ситуации. Провинциальные города России обладают уникальным историческим своеобразием и предстают как опытный полигон не только национальной, но и, в полной мере, общемировой градостроительной стратегии. Анализ факторов и влияний, формировавших в тот или иной период архитектурно-градостроительную палитру региона, станет основанием для наделения провинциальных памятников новым аксиологическим статусом, позволит включить опыт провинциального градостроительства как полноправную составляющую образа города будущего.

Хотелось бы обратиться и к другой актуальной проблеме — процессу глобализации, который начался отнюдь не вчера, а шел, пусть с меньшей скоростью, и раньше (например, в конце XIX в.) и имел яркие проявления, в том числе и в градостроительной сфере.

Долгое время с момента формирования городской культуры человечества относительно устойчивые культурные условия являлись основой для формирования смысловых и стилистических характеристик художественных форм градостроительства. Связь между народными факторами формирования городской среды осуществлялась естественно, определяя в целом эволюционный характер ее развития. Но с ускорением темпов развития цивилизации принцип разработки модели города коренным образом изменился. Генетический код города стал определяться не исторически выработанным опытом утилитарного и эстетического осмысления пространства жизни индивида, общества, а исключительно стремлением рационально организовать набор неких городских ритуалов.

Глубина и фронтальный характер кризиса определялся большим влиянием общей для подавляющего большинства европейских стран универсальной градостроительной традиции. Общеευропейский масштаб трансляции градостроительных образцов активно начался в конце XVI века и привел к формированию глобальной, надлокальной культурной традиции. Привитая на национальной почве разных стран, в том числе и в России, интегрированная модель города привела к ассимиляции передовых градостроительных идей и к развитию чисто национальных явлений, по-своему определявших морфологию и смыслодержанье городского пространства. Проблема культурной идентификации национальных стилей в градостроительстве по сей день является актуальной научной задачей.

Градостроительная парадигма существенно изменилась в конце XIX в. Изменился не только масштаб города, но и четко обозначился кризис эстетико-художественной составляющей модели города, которая не только была отодвинута на задний план, но и вообще исключена из профессиональных задач зодчих. Осознавая несовершенство старой градостроительной методологии, в попытках выйти на качественно иной уровень планирования и строительства городов, передовые общественные силы по всей Европе и в России приступили к разработке новых градостроительных концепций, которые могли бы стать достойной альтернативой и осуществляли бы комплексное решение многообразных проблем городской жизни.

Формирование глобального информационного поля в области градостроительных идей стало активизироваться в связи с тем, что кризис городов начал приобретать всемирный масштаб. В этом информационном поле аккумулировался мировой опыт разрешения острых противоречий большого города, опыт формирования перспективных моделей градостроительной организации населенных мест. Авторами и энтузиастами градостроительных концепций активно пропагандировались передовые подходы к комплексному решению социальных проблем, создавались национальные и международные ассоциации, проводились конференции, съезды и читались лекции. Ярким процессом формирования глобального информационного поля в сфере градостроительства проявился в судьбе концепции города-сада.

В книге Э. Говарда [3] подытожен огромный опыт строительства и функционирования населенных мест второй половины XIX в., сформировавшихся в ходе и после промышленной революции. В конце XIX — первой половине XX вв. по принципам городов-садов, в виде относительно самостоятельных поселков, начали создаваться новые, расти и развиваться существующие города по всему миру. Наконец, несмотря на утопичность социальных устремлений Э. Говарда, его соображения о необходимости пересмотра законодательной базы строительства, передачи градостроительных функций в руки государства и муниципалитетов, о комп-

лектности строительства, которое включало бы наряду с жильем общественные и бытовые сооружения, стали реальностью градостроительной практики во всем мире. Под знаменем города-сада объединились усилия теоретиков и архитекторов-практиков, общественных организаций и властных структур. Хотя строительство именно предместий-садов можно считать лишь частичной реализацией идей Э. Говарда, концепция города-сада вышла на широкую международную арену. В конце 1913 г. — начале 1914 г. в Париже было основано международное Общество городов-садов, которое провело в конце июня - начале июля 1914 г. в Лондоне международный съезд по вопросу городов-садов и планировки городов [4, с. 491]. Реализованных проектов городов-садов достаточно много по всем странам Европы и в США [5, с. 95-97; 6, с. 507].

Опыт строительства городов-садов во всем мире был воспринят в России с преломлением универсальной, носящей глобальный характер идеи города-сада в русле отечественных традиций. Стимулировали поиски решений подобного рода объективные процессы урбанизации, интенсивность которых заметно возросла в XIX в., что подтверждается наличием схожих по форме и содержанию теорий и проектов не только в европейских странах, но и в России. Основные положения концепции города-сада заставили по-новому взглянуть на всю русскую провинциальную городскую культуру и градостроительство. Восприимчивость идей Э. Говарда в России способствовали близость образа города-сада к дезурбанистической тенденции в русской провинциальной культуре и отчасти сходство градостроительных норм и правил, изложенных в концепции города-сада, и принятых в России норм. Практический опыт создания поселений по принципам города-сада представлен в градостроительстве дореволюционной России в нескольких направлениях: строительство самостоятельных поселений, в том числе дачных поселков, городов-курортов, железнодорожных поселков; проектирование новых городских кварталов, в том числе и предместий-садов. Влияние концепции города-сада на реальную градостроительную практику в России 1900-1915 гг. было широко и органично вписалось в представление отечественных градостроителей о прогрессивном типе поселения и возможностях этой концепции в деле организации на системной основе благоустройства и реконструкции большого города.

Концепция города-сада отвечала политическим, экономическим и архитектурно-градостроительным целям и экономическим возможностям Советского государства в первой трети XX в. В новой интерпретации идеи города-сада актуализировалась возможность через архитектурно-градостроительные средства регулировать ряд санитарно-гигиенических и социальных проблем (строительство доступного жилья, реконструкция и благоустройство городов и др.). Однако в результате мощного развития промышленности, роста новых городов при крупных промышленных предприятиях жесткая схема расселения по типу города-сада вступила в противоречие с реальными процессами градостроительного развития городов и промышленных районов новой России. Внешне не акцентированный переход от концепции города-сада к концепции социалистического города на деле отражал кардинальную смену приоритетов и идеологическую трансформацию в градостроительной деятельности, что ярко отразилось в истории развития городов Западной Сибири.

Картина сибирского градостроительства XX в. до сих пор не представлена во всей полноте, ее анализ и описание являются актуальной задачей историков архитектуры, искусствоведов, культурологов. Тенденции глобализации активно проникали в провинциальную

градостроительную практику. Это проявлялось в конце XIX — первой трети XX вв. в интересе сибиряков к мировым градостроительным идеям, доказавшим свою эффективность на Западе. К таковым относятся и концепция города-сада, которая, пусть и не на долгое время, стала знаменем дезурбанизации во всем мире. Западная Сибирь в 1910-х — 1930-х гг. становится территорией внедрения новаторской градостроительной концепции города-сада. Градостроительная ситуация активно трансформируется, отражая разнообразие и бурный характер общественно-политических и культурных изменений.

Период первой трети XX века интересен тем, что на протяжении относительно короткого промежутка времени, когда проводились коренные социально-политические и экономические преобразования в российском обществе, была сделана попытка воплощения передовых градостроительных концепций. Адаптация идеи города-сада к условиям Западной Сибири шла в нескольких направлениях. Реакцией на бедственное положение и широкую аргументированную критику условий городской жизни стали деятельность региональных Обществ городов-садов: публикации в прессе, представительство в органах муниципального самоуправления, привлечение общественных организаций и государственных структур к участию в агитации в пользу городов-садов и проектированию городов-садов. Варианты воплощения концепции города-сада в градостроительстве Западной Сибири в первой трети XX в. были во многом ориентированы на повторение международного опыта. Основными типологическими формами городов-садов в Западной Сибири являются: новый район города (город-сад), градостроительная схема которого совпадает с теоретическими схемами Э. Говарда (Барнаул); поселки-сады при железнодорожных станциях (Омская и Томская железные дороги, Кольчугинская железная дорога); хутор-сад как воплощение принципиальной схемы городов-спутников (поселок Куломзино близ Омска); благоустроенный озелененный общественный центр по принципам города-сада (Омск); город-сад при промышленном предприятии (Кемерово). Специфичной отечественной формой воплощения идеи стал социалистический город-сад (Новокузнецк). Для проектирования провинциальных городов-садов привлекаются профессионалы высокого уровня — отечественные (проведение конкурса среди московских и сибирских архитекторов для города-сада Щегловска) и зарубежные (деятельность Й.Б. ван Лохема и Э. Мая в Щегловске и Новокузнецке) архитекторы.

Концепцию города-сада в Сибири можно рассматривать как универсальную социально объединяющую идею, которая сплотила различные слои общества, людей разных профессий и религиозных убеждений в стремлении эстетизировать, облагородить, обогатить городскую среду, приблизить ее к природе и создать комфортные и достойные человека условия жизни. Принимали участие в разработке идеи не только архитекторы, но и инженеры, врачи, общественные деятели, пресса. Хотя практический результат их деятельности был невелик (в отличие от европейских стран), но сам факт ее возникновения в провинции свидетельствует о глубоких процессах восприятия глобальных градостроительных идей. Отказ от применения концепции города-сада, скорее всего, связан с кратковременностью практики в российских условиях, последующим резко негативным отношением к дореволюционному и зарубежному опыту.

Популярность градостроительной концепции города-сада, ее быстрое распространение не только в культурном пространстве Европы, но и всего мира и активное проникновение даже в провинциальное градостро-

ительство России, свидетельствует о тесной взаимосвязи этих разноуровневых культурных процессов, динамика и характер которых еще не раскрыты в истории градостроительства. Трансляция глобального градостроительного опыта в региональную градостроительную практику стала основанием для уникального эксперимента по строительству городов-садов в Сибири. На примере городов Западной Сибири можно обозначить несколько аспектов, определяющих процесс глобализации как культурный контекст развития провинциального градостроительства. Это идентичность формально-стилистических решений (практически полное копирование градостроительных схем из работ основоположника концепции Э. Говарда (радиально-лучевая композиция); активное обращение к описанному в ли-

тературе зарубежному и российскому опыту строительства городов-садов; схожесть целей, характера и организационной структуры Обществ городов-садов, созданных по примеру европейских национальных и международного Общества; привлечение для реализации проектов иностранных архитекторов (Й.Б. ван Лохема, Э. Май).

Схожесть культурной ситуации, сложившейся на рубеже XIX — XX вв., с современной заставляет обращаться к историческому опыту мирового и отечественного градостроительства. Концепция города-сада по-прежнему является актуальной идеей глобального банка градостроительных идей, до конца не осмысленным культурным ресурсом развития современного города.

Библиографический список

1. Гутнов А.Э. Мир архитектуры (лицо города) / А.Э. Гутнов, В.Л. Глазычев. — М.: Молодая гвардия, 1990.
2. Владимиров, В.В. Проблемы развития теории расселения в России / В.В. Владимиров, Н.И. Наймарк. — М.: Эдиториал УРСС, 2002. — 376 с. — (Теоретические основы градостроительства).
3. Howard, E. Garden cities to-morrow / Howard E. — London, Faber&Faber LTD, 1946. — 168 p.
4. Мижуев, П.Г. Сады-города и жилищный вопрос в Англии / П.Г. Мижуев. — Пг., 1916.
5. Груза И. Теория города / И. Груза; науч. ред. д-р ист. наук О.А. Швидковский; сокращ. перевод с чешск. Л.Б. Мостовой. — М.: Стройиздат, 1972.
6. Русское градостроительное искусство. Градостроительство России середины XIX — начала XX века. Книга вторая: Города и новые типы поселений / под общ. ред. Е.И. Кириченко; Российская Академия архитектуры и строительных наук; НИИ теории архитектуры и градостроительства — М.: Прогресс-Традиция, 2003.

Статья поступила в редакцию 21. 08.08.

УДК 7.03, 74.01/09

С.М. Михайлов, проф., канд. арх., зав. кафедрой ДАС КГАСУ,
А.С. Михайлова, аспирант, ст. преп. кафедры ДАС КГАСУ г. Казань, республика Татарстан

СТАНОВЛЕНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОГО ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПЕРВЫХ ШКОЛАХ ДИЗАЙНА — БАУХАУЗЕ И ВХУТЕМАСЕ В 1920-Е ГГ.

В работе рассматривается становление индустриального дизайна в первых школах дизайна — Баухауза и ВХУТЕМАСе как самостоятельного вида проектно-художественной деятельности, основанного на методах абстрактного композиционного моделирования, предметных форм.

Ключевые слова: развитие промышленное производство, индустриальное формообразование, история индустриального дизайна, Баухауз, ВХУТЕМАС, метод абстрактного композиционного моделирования предметных форм.

Считается, что индустриальный дизайн, как вид проектно-художественной деятельности, сформировался в начале XX века в условиях развитого промышленного производства. Его становление связывают с появлением в это время универсального проектного метода дизайнера, основанного на абстрактном композиционном моделировании предметных форм. Именно этот метод вывел индустриальное формообразование из тушика, куда оно попало в к. XIX в. с традиционными представлениями о эстетике предмета, основанной на декорировании его формы. Об этих проблемах индустриального формообразования в XIX в. писали многие исследователи, начиная с известного немецкого архитектора Готтфрида Земпера с его всем известной брошюрой «Наука, промышленность и искусство. Предложения по улучшению вкуса народа в связи со Всемирной лондонской промышленной выставкой» (1851), кончая современными, в т.ч. и авторами настоящей статьи [1, с. 83]. Сразу стоит оговорить, что понятия «индустриальное формообразование», «дизайн» и «индустриальный дизайн» различаются. Первое возникло как минимум на два столетия раньше «индустриального дизайна» и связано с прошедшими по Европе в XVII-XVIII вв. промышленными революциями, отсчет которых ведется с к. XVII в. Второй, как термин, ис-

пользовался еще в эпоху Возрождения. «Индустриальный дизайн» возник, как уже отмечалось, в н. XX века и связан с универсальным методом дизайнирования. Возникновению индустриального дизайна способствовали, четыре основные группы предпосылок: промышленная революция, авангардные художественные течения в искусстве к. XIX — н. XX вв., художественный стиль «Ар Нуво» и появление первых школ дизайна.

Промышленная революция XVII-XVIII вв. принесла с собой кардинально новые технологии, связанные с индустриальным производством, и массовое тиражирование изделий. Овсе это в свою очередь, потребовало дальнейшего разделения труда в производстве, в том числе и выделения в обособленную профессию «проектировщика индустриальных изделий». Попытка выпускать промышленным способом изделия, опираясь на накопленный в мануфактурном и ремесленном производстве опыт, не увенчалась успехом. С развитием промышленного производства все острее ощущалась необходимость поиска новых принципов организации предметных форм. Большие тиражи выпускаемых изделий накладывали особую ответственность на процесс их проектирования, как и на стадию производства опытных образцов, в которой разработанные проектировщиком варианты проходили многократную проверку [1,

с. 86-91]. Обособление проектирования промышленных изделий определило специфику будущей профессии дизайнера, поставив его в особое положение, в значительной мере отличая его от художника или ремесленника, где процесс проектирования и изготовления предмета является неразрывным.

Художественно-стилевое направление «Ар Нуво» получило распространение в Европе в к. XIX — н. XX вв. Его лидеры отказались от перегруженной декором эклектики в пользу простых и лаконичных форм. Они искали красоту в самой форме предмета, его силуэте, в сочетании применяемых материалов, их текстуре и фактуре. Отчасти это было созвучно новым веяниям авангардного искусства, абстрагирующегося от конкретных образов. Стилевое направление Ар Нуво стало шагом к появлению функционального дизайна и зарождению модернистских стилевых течений в архитектуре. Кроме того в Ар нуво с его комплексным подходом к организации предметно-пространственной среды проявились первые ростки так называемого «фирменного стиля», который сегодня является одним из ведущих проектных методов в промышленном дизайне.

Авангардные художественные течения в европейском искусстве к. XIX — н. XX вв.: зародившиеся во Франции кубизм, в Италии — футуризм, Голландии — неопластицизм, в России — супрематизм и конструктивизм. Основанные на отвлеченных от реального мира образах, они вооружили проектировщика промышленных изделий принципиально новым подходом к формообразованию — методом абстрактного композиционного моделирования. Согласно этому методу промышленно создаваемая форма больше не украшалась декором, чуждым идеологии промышленного производства, а моделировалась по общим законам композиции. И ее художественная выразительность при этом достигалась за счет ритмических рядов, контрастных и нюансных соотношений составляющих ее элементов, цветофактуры применяемых материалов, красоты филигранно выполненных функциональных деталей и технологических стыков в форме изделия. Кроме того, авангардные художественные течения своим стремлением к беспредметности в какой-то мере подготовили зрителя к восприятию абстрагированных форм, а вместе с тем и будущего потребителя промышленного дизайна.

Таким образом в н. XX века сложилась благоприятная ситуация для возникновения нового вида проектно-художественной деятельности — «индустриального дизайна». С одной стороны, промышленная революция создала материальную базу для промышленного формообразования, сформировав основы новой профессии

«дизайнер», с другой стороны, авангардные течения в искусстве и художественный стиль Ар Нуво принесли новую идеологию формообразования, определив во многом появление нового проектного метода дизайнера; с третьей стороны, ими был подготовлен потребитель новых форм — промышленного дизайна.

Окончательной точкой в создании новой профессии стало открытие в н. XX века **первых школ дизайна — германского Баухауза (1919) и советского ВХУТЕМАСа (1920)**, начавших подготовку и выпуск дипломированных специалистов в области дизайна. Именно в этих школах в форме учебных заданий и упражнений стал выкристаллизовываться универсальный метод проектирования, основанный на абстрактном композиционном моделировании. Эта методология нашла в последующем распространение и развитие и является уже не одно десятилетие ведущей в подготовке дизайнеров многих школ мира.

В первых школах дизайна — германском Баухаузе и советском ВХУТЕМАСе — произошло окончательное формирование «метода абстрактного композиционного моделирования» — универсального проектного инструмента дизайнера промышленных форм — в виде стройной системы учебных заданий и упражнений¹. *Одним из важных принципов преподавательской деятельности в первых школах дизайна было «очищение художественного образа от лишних декоративных элементов, доходя до простейших форм. Формировалась «азбука композиционной грамоты» [6]. На примере формообразования из простых геометрических форм закладывались универсальные проектные приемы и средства художественной выразительности проектируемого объекта.*

Часть упражнений и учебных заданий и как в Баухаузе, так и во ВХУТЕМАСе была направлена на абстрагирование от реальности — ее проявление в виде геометрической композиции из простейших фигур. В процессе этого отхода от реалистичного изображения предметного мира преподавателями был определен курс на «первоэлементы»: линия, геометрическая форма, цвет, фактура, движение и взаимодействие этих простых форм² [37].

Помимо постановочных натюрмортов анализировалась с использованием методов абстрактного композиционного моделирования и живая натура. В таких упражнениях преследовалась цель научить студента не только выявлять центральный элемент композиции, но и видеть практически в любом объекте «художественную составляющую»³. Решались не только композиционные задачи на основе абстрагированных объемно-пространственных форм, но и вопросы взаи-

¹ Это пропедевтические курсы ВХУТЕМАСа «Графика» (А. Родченко), «Цвет» (А. Веснин и Л. Попова), «Объем» (А. Лавинский и А. Бабичев), макетный метод моделирования Н. Ладовского, курс объемно-пространственной композиции В. Кринского и Н. Докучаева [4]. В Баухаузе на основе абстрактного композиционного моделирования строились форкурсы Иоханеса Иттена, Ласло Мохой-Надя, Йозефа Альберса, курсы основ формообразования и аналитического рисунка Василия Кандинского [2, 3, 7].

² Курс «Аналитический рисунок Василия Кандинского в Баухаузе: «графическое исследование» постановочного натюрморта с представлением его в форме композиции простых абстрактных тел с графическим выделением ее центров, динамики и равновесия, общих геометрических особенностей формы [4, с. 414]. Курс Оскара Шлеммера был направлен на восприятие действительности в абстрагированных формах в виде объемной композиции — происходило формирование трехмерной модели реального мира в абстрагированных кубистических формах [4, с. 128].

³ Во ВХУТЕМАСе по од руководством А. Лавинского в дисциплине «Объем» студенты в глине выполняли абстрагированные объемные композиции по мотивам живой природы [6, с. 169]. Александр Родченко давал задание своим ученикам: упростить существующую вещь, сняв с нее декор, неработающие части и выявив конструкцию. Кроме того он ставил перед своими учениками натюрморт примерно такого состава: «Фарфоровая ступка, кусок стекла, черная бумага, трубка желтоватой бумаги, неровный полувогнутый картон, два листа глянцевитой бумаги розового и красного цветов, сложенных, сплассированных складками для фона» [6, с. 160].

⁴ Любовь Попова и Александр Веснин в пропедевтической дисциплине «Цвет» среди прочих упражнений ставили перед студентами задачи изображения не реальных объектов, а создания на их основе композиций, проводя в процессе анализа разложение предметов на более простые элементы. При этом активно применялся «Метод иссечения предмета цветными плоскостями», исследуя с их помощью соотношение формы и воздуха в предмете [6, с. 156].

модействия формы с цветом⁴, текстурой и фактурой материалов⁵.

В методике обучения в первых школах дизайна можно проследить тенденцию движения обучающегося «от абстрактного к конкретному». Согласно этим принципам в процессе учебного проектирования студент двигался к реальному объекту от абстрактных объемных или плоскостных композиций, либо от отвлеченной композиции с заданными параметрами, например, составом материалов, цвето-фактурными характеристиками и т.д. Здесь особо следует отметить пропедевтику Н. Ладовского, и в частности, его «Психоаналитический метод»⁶. Ладовский не ограничивался отдельными упражнениями, а создал достаточно стройную методическую систему поэтапной работы над проектом, следуя которой обучаемый пошагово двигался от абстрактной композиции, детализируя и уточняя ее, вводя новые параметры, к реальному объекту. Произошел отказ от работы над формой с помощью графических средств — проектирование велось в объемном моделировании на макетах из глины. Как отмечает один из самых авторитетных исследователей советской архитектуры и дизайна 1920-х гг. С.О. Хан-Магомедов, психоаналитический метод Ладовского преследовал цель развить у студента с самых первых дней пребывания в вузе объемно-пространственное мышление. Программа обучения была построена таким образом, что предусматривала не только постепенное усложнение в «отвлеченных» заданиях пространственных форм, но и постепенное усложнение объединенных в учебном «производственном» задании художественно-композиционных и функционально-конструктивных требований [40, с. 174]. Эти два основополагающих принципа, на основе которых строилась методика Н. Ладовского, как и других педагогов первых школ дизайна: «от общего к частному» и «от простого к сложному», на многие годы определили методические поиски и эксперименты в области архитектурно-дизайнерской педагогики⁷.

Таким образом, в методике преподавания первых школ дизайна — Баухаузе и ВХУТЕМАСе, базирующейся на абстрактно-композиционном моделировании, можно выделить два взаимосвязанных направления: «от конкретного к абстрактному» (когда реальный объект в процессе аналитических действий абстрагируется до простых выразительных форм и композиций) и «от абстрактного к конкретному» (проектирование реального объекта, при котором происходит пошаговая конкретизация начальной графической или абстрактной объемной композиции) [38]. При этом ключевым моментом и в первом, и во втором случае остается абстрактное композиционное моделирование.

Трудно переоценить значение Баухауза и ВХУТЕМАСа в истории дизайна и художественной культуры в целом. Пришедший в эти вузы авангард художников, скульпторов и архитекторов, экспериментируя, разрабатывая и внедряя новые проектные методы, искали новые формы обучения этим приемам и в ходе учебного процесса вырабатывали их. С одной стороны, здесь создавалась новая методика обучения студентов в вузе, отличная от прежней, академической системы преподавания, отвечающая требованиям современности и способная гибко реагировать на ее изменения. С другой стороны, Баухауз и ВХУТЕМАС стали теми центрами, где формировался новый профессиональный язык, вобравший в себя все новаторские тенденции искусства начала XX века, отвечавший требованиям своего времени и все более набирающему силу промышленному способу производства, ставший затем универсальным проектным методом дизайнера. Рождение этого проектного языка, основанного на абстрактном композиционном моделировании, можно считать точкой отсчета истории индустриального дизайна, как особого вида проектно-художественной деятельности в условиях индустриальных технологий массового производства.

Библиографический список

1. Михайлов, С.М. История дизайна. Том 1: Учеб. для вузов. — 2-е изд. исправл. и дополн. — М.: Союз Дизайнеров России, 2004.
2. Михайлов, С.М., Михайлова А.С. Начало индустриального дизайна // Вестник Оренбургского государственного университета. Раздел Искусствоведение. Октябрь, 2007.
3. Э.Кайзер. Единство искусства и ремесла Баухауза. — Гутен Таг, 1983, №5.
4. Wingler Hans M. Das Bauhaus. — Köln: DuMond, 2002. — 587 S., II.
5. Droste, Magdalena. Bauhaus 1919-1933. Köln: Taschen Verlag GmbH, 1998. — 256 S., II.
6. Хан-Магомедов, С.О. ВХУТЕМАС. Книга 1. — М.: «Издательство Ладья», 1995.
7. Шедлих, Кристиан. Баухауз 1919-1933. Дессау, 1985
8. Лаврентьев, А., Шатин, Ю. ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН. — в кн: Дизайн в высшей школе. — М.: ВГИТЭ, 1994
9. Хан-Магомедов, С.О. Психоаналитический метод Н.Ладовского во ВХУТЕМАСе-ВХУТЕИНе (Объединенные левые мастерские, психотехническая лаборатория). — М: Архитектура, 1993
10. Хан-Магомедов, С.О. Пионеры советского дизайна. — М.: Галарт, 1995.
11. Хан-Магомедов, С.О. ВХУТЕМАС. Книга 2. — М.: Издательство Ладья, 2000.
12. Шатин, Ю. Баухауз и ВХУТЕМАС. Сравнительный анализ. — в кн: Дизайн в высшей школе. — М.: ВГИТЭ, 1994
13. Михайлов, С.М., Михайлова, А.С. Основы дизайна. Учеб. для вузов. — Казань: Дизайн-Квартал, 2008.
14. Михайлов, С.М. Метод абстрактно-композиционного моделирования в первых школах дизайна. // Сборник «Проблемы дизайна» под. рук. Аронова В. Р., Москва, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.10.08.

⁵ В форкurse Иоганнеса Иттена в абстрактных композициях часто использовались реальные материалы — куски железа, кожи, ткани, древесной коры, гвозди, металлические прутки, деревянные бруски и др. В их соединении большое значение имели тактильные свойства материалов.

⁶ В рамках этого метода в процессе построения абстрагированных объемно-пространственных композиций студенты поочередно решали задачи на выявление геометрических свойств формы, ее физико-механических свойств (масса и устойчивость, масса и равновесие), выявление конструкций, пространства (открытого и закрытого) и др. [6, с. 174].

⁷ Дальнейшее развитие «Психоаналитический метод» Н.Ладовского получил благодаря Кринскому, который выстроил его в стройную систему упражнений для студентов, в дальнейшем получившей название курс «Объемно-пространственная композиция». Он сегодня является базовым в пропедевтике многих архитектурно-художественных школах. Были рассмотрены такие понятия, как контраст — нюанс, динамика — статика. Тем самым, композиция становится не интуитивной составляющей в творчестве мастера, она получает определенный уровень объективизации, оценки и описания, а в итоге и преподавания.

УДК 745/749

М.В. Моисеенко, с.н.с, аспирант Всероссийского научно-исследовательского института технической эстетики (ГУ ВНИИТЭ), г. Москва

«ГАРМОНИЗАЦИЯ ИСКУССТВЕННЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ СРЕДОВЫХ ОБЪЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ БЛАГОУСТРОЙСТВА КУЛЬТУРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «СМОЛЕНСКОЕ ПОДВОРЬЕ»)»

В статье рассматриваются принципы гармонизации искусственных и естественных элементов комплексных средовых объектов.

Ключевые слова: усадебная культура, этнодизайн, экодизайн, принцип гармонизации, комплекс, искусственные и естественные элементы средовых объектов, сценарное моделирование.

В настоящее время особенно остро встает вопрос создания комплексной среды, где бы человек и природа находились в состоянии взаимной гармонии. Несмотря на то, что различные аспекты проблемы взаимосвязи архитектурных объектов и природного ландшафта стали предметом ряда исследований, вопросы проектирования комплексных средовых объектов, включающих природную составляющую, зачастую еще решаются интуитивно. К подобному кругу проблем относится и стремление к созданию целостной среды, включающей традиционные формы художественного творчества. Одним из путей решения видится комплексное рассмотрение функциональной и эстетической составляющих средовых компонентов как суммы утилитарно-практического потенциала и композиционно-художественных возможностей искусственных и естественных элементов среды архитектурного пространства.

Особенностью средовых объектов как составной части городских и загородных пространств, вынесенных в природное окружение, является то, что они всегда представляют собой единение двух составляющих: природной и искусственно-технической, созданной человеком. В поиске баланса между искусственной и естественной средой и заключается системный подход к среде обитания, который выводит на первый план необходимость гармонизации, поиска целостности многофункциональной структуры средовых объектов. Понятие комплексности объекта как совокупности разнородных действий и мероприятий, направленных на получение целостного и заранее задуманного результата, ансамблевости в поиске целостности приводят в итоге к системной взаимосвязанной организации среды [1].

Системный подход основан на взаимосвязи элементов искусственной и естественной среды, с учетом типологии комплексных средовых объектов. Типология средовых объектов становится отражением социального заказа общества на создание пространства жизнедеятельности человека определенного назначения и качества. Сводным признаком, определяющим разнообразие архитектурно-конструктивных типов средовых объектов является их функциональное назначение. Это определило их классификацию на:

- жилые средовые объекты;
- производственные средовые объекты;
- общественные средовые объекты.

Рассмотрим гармонизацию искусственных и естественных элементов на примере средовых объектов общественного назначения. Общественные средовые объекты группируются по характерным признакам их деятельности — зрелища, обучение-воспитание, питание-торговля, демонстрация-экспозиция, рекреация. Культурно-экологический принцип средового подхода оптимизирует столь актуальную сегодня задачу целостного системного рассмотрения информационного городского пространства, объединяющего в себе истори-

чески разновременные художественные культуры. Примерами подобных культурно-сохранных образований становятся музеефицированные среды исторических центров под открытым небом, памятные зоны, а также сравнительно новый тип городской среды — современный архитектурно-этнографический комплекс.

Проанализируем решение проектных задач на примере выполненного в ГУ ВНИИТЭ дизайн-проекта *культурно-этнографического комплекса «Смоленское подворье» г. Смоленск* (дизайн-проект Моисеенко М.В.).

В основе создания данного проекта лежат анализ функций проектирования, условий деятельности, заданных требований к объекту. Это определило ход процесса проектирования на основе углубленного анализа истории и этнографии Смоленска, с учетом градостроительной ситуации в зоне проектируемых объектов, увязкой их функциональных, технических и экономических параметров с требованиями действующих норм и регламентов, техническим заданием заказчика.

После анализа требований к проектированию определяется взаимодействие человека с определенной морфологической структурой, обусловленной конкретным видом деятельности, определяются «первичные пространства» — исходные функциональные зоны для формирования средовых объектов и их систем [2]. Объединение первичных пространств усложняет их содержание и объемно-пространственное решение (последовательное образование помещений, групп помещений, зданий, комплексов и т. д.). Так, в проекте выделяются три первичных пространства: *Базарная площадь, хозяйственная зона с мастерскими и постоялый двор, кафе*.

Композиция комплекса строится на чередовании закрытых и открытых пространств, образованных соответственно искусственными и естественными составляющими. Важность проектирования элементов комплекса в гармонии со всем участком отмечает и Дж.О. Саймондс, подчеркивая важность пространственных переходных зон между объектами и естественным ландшафтом, которые могут быть, как частью дома (*терраса, дворик и т. д.*), так и организованной частью ландшафта (*палисадник, сад и т. д.*). Придание комфорта жилой среде, по его мнению, придают и перспективные виды из окон в сад (*видовые «фрески»*) и т.д. Вписываясь в ландшафт, облик здания и его планировка меняются в соответствии с изменением характера рельефа [3, с. 45-52]. При создании комплексных средовых объектов, дом, планировка участка и естественный ландшафт должны задумываться как единое целое. Восприятие природы в этом случае становится целью и темой комплексного средового объекта, который должен вписываться в существующие элементы ландшафта, поэтому, важно проанализировать все элементы участка и сооружений (в данном случае, *Дома Фольклора, Дома ремесел, здания кафе и Постоялого двора*) и определить, каким образом они дополняют друг друга.

Любые элементы, входящие в состав комплекса, по форме и пространственным характеристикам имеют точечное, линейное, плоскостное, объемное построение.

Отметим, что подразделение средового проекта на указанные выше элементы по принципу дополнения вектора пространственного развития: «точка — линия — плоскость — объем» до некоторой степени условно. Это связано с тем, что даже небольшие объекты — элементы обладают трехмерным (объемным) выражением, вместе с тем данное обозначение допустимо, поскольку предоставляет средства для анализа и формирования элементов архитектурно-ландшафтных композиций средовых объектов.

К точечным (природным) элементам композиций средовых объектов можно отнести *солитеры, клумбы, компактные цветники, небольшие рокарии, малые декоративные группы растений*. В свою очередь, точечные искусственно-технические элементы комплексных средовых объектов — это прежде всего малые архитектурные формы (*скульптура, вазы, фонтаны, мини-басейны, декоративные водоемы, беседки и пр.*).

Линейные элементы композиций средовых объектов могут иметь горизонтальное или вертикальное развитие. К линейным элементам горизонтальной компоновки (природным и искусственно-техническим) можно отнести *садовые дорожки, тротуары, пандусы; цветники-ленты, бордюры, рабатки и др.*; к элементам вертикальной компоновки — *одиночные посадки деревьев, вертикальные лианы; вертикальные стенки и др.*

Плоскостные элементы композиций средовых объектов, как и линейные, могут иметь горизонтальное либо вертикальное развитие. К плоскостным элементам композиций горизонтальной компоновки можно отнести *газони, поляны, зеленые террасы, водоемы, партеры; площадки (игровые, спортивные, хозяйственные), рокарии и т.п.* К элементам вертикальной компоновки — *рядовые посадки деревьев и кустарников, «живые изгороди», «зеленые стены», кулисы; подпорные стенки, ограды и изгороди, стены строений и т.п.*

Пространственная композиция участков средовых объектов строится на единении природно-бионической и искусственно-технической составляющих.

Точечные, линейные и плоскостные элементы в разных своих сочетаниях образуют самые разнообразные архитектурно-ландшафтные композиции. Достичь целостности архитектурно-ландшафтных композиций комплекса можно с помощью принципа композиционной гармонизации.

Гармонизация элементов средового объекта строится с учетом объемно-пространственной структуры (композиционных осей), композиционных закономерностей элементов жилой среды комплекса, которая звучит в диалектике архитектурного объекта и природного ландшафта, становящихся элементами «естественной» навигации. Ось композиции — это своеобразная силовая линия, показывающая условные направления концентрации визуальных связей между художественно значимыми слагаемыми среды. В проекте «Смоленское подворье» центральная ось симметрии строится главной планировочной закономерностью построения среды, организующей основные информационно-функциональные зоны: *Базарную площадь, хозяйственную зону с мастерскими и Постоялый двор, кафе*. Соседние зоны выделены разноуровневым рельефом местности (*разделение культурно-этнографической части села на утилитарно-досуговую часть постоянного двора и кафе*), разграничены изменением геопластики покрытия (*применение брусчатки — утоптаный грунт, вечнозеленых декоративных изгородей, металлических и деревянных решёток, увитых зеленью*).

Сценарий объемно-пространственной и архитектурно-художественной организации интерьерных и экстерьерных пространств комплекса, с учетом их информационной насыщенности, создал образ целостной среды, где плавный переход от одних элементов к другим влечет за собой последовательную смену эмоций и впечатлений. Таким образом, в данном проекте был применен метод сценарного моделирования, разработанный во ВНИИТЭ.

Стремление дизайнера к осознанному, многократно проконтролированному движению по пространству средового объекта отражено в логике его сценарной модели и формулировке проектных установок и требований к его информационному зонированию.

Информация о культурно-исторических и региональных особенностях комплекса нашла отражение в его планировочной структуре. Экономика сел и посадок 17-18 вв. зависела от купеческих караванов, которые шли через Белое море по рекам и озерам через Великий Устюг, Вологду к Москве. Одной из характерных особенностей центральной части России были разветвленные водные трассы. Через Смоленские земли проходил торговый путь «из варяг в греки» [4]. Здесь у берегов Днепра устраивались ярмарки, народные гулянья. Последнее определило композиционное решение, где пространственным ядром является своеобразный центр торговли — основной архитектурный объем с амфитеатром — *Дом Фольклора* с расходящимися от него дорожками — «водными путями» к *избам-мастерским*. Они замыкают пространство и обеспечивают возможность непрерывного движения по всему комплексу.

В интерьере прослеживается неразрывная связь с ландшафтом. В основном объеме средового комплекса, примыкающих корпусах и ремесленных мастерских размещается большое количество окон и открытая тамбур-веранда, которые оттеняют открывающийся пейзаж, как рама картину, а природные материалы облицовки стен и теплая цветовая гамма покрытий пола и потолка воспринимаются как единое целое с ландшафтом. К.И. Колодин считает, что природная среда, являясь экологичной, камерности, ограниченности, органичности и экологической стабильности, открывает широкие возможности для использования закономерностей природного формообразования в комплексном строительстве [5]. Поэтому расчет основных характеристик зданий велся в рамках уже имеющейся природной ситуации. В соответствии с ней строится дальнейшая композиция ландшафтно-парковой зоны и объемно-планировочная структура *Дома Фольклора* (усадебный классицизм). Вся конструкция дома подчиняется функциональной логике: наличие зала со сценой внутри здания (центральная часть) — для выступления творческих коллективов и сцены снаружи (веранда-эстрада). Для рациональной взаимосвязи этих объектов с флигелями дома и задержания холодного воздуха (т.к. дом деревянный) к основной конструкции здания присоединена тамбур-веранда. Через неё мы можем с одной стороны, попасть в зал и в оба флигеля, с другой стороны — выйти на веранду-эстраду, которая находится на одной оси с амфитеатром и организует пространство в летнее время.

Культурно-этнографическая составляющая придает комплексу музейную значимость и определяет границы современного функционального зонирования его составляющих.

Ознакомление с помещичьим домом осуществляется через организацию в нем концертов, выставок, лекций, семинаров, кино-видео салонов. Знакомство с промыслами — через деятельность художественно-промысловых мастерских, которые собраны в доме ремесел, что одновременно позволит создать полную картину о традициях Смоленской области. Историческая досто-

верность сочетается с образной театрализацией пространства, носящей характер имитации: благодаря этому посетитель переносится в обстановку быта 17-18 вв. с их мебелью и утварью, образцами деревянного зодчества, усадебного дома с открытой эстрадой для выступления художественных коллективов, постоянного двора, где можно отвежать народные кушанья. Ощутить себя купцом 18 века помогает не только энергетика самого «места», но художественно, стилистически гармонизованное решение экстерьера и интерьера *Дома фольклора*, воссозданное по архивным материалам.

Этнические мотивы были востребованы дизайном на основе глубокого научного анализа местных региональных традиций. В декоративном решении фольклорного центра использованы архивные материалы убранства *имения дворян Клетновых в сельце Кочетово Вяземского уезда*, позволяющие представить себе внешний облик помещичьей усадьбы смоленских помещиков «средней руки» 2 пол. 19 в. Здание *Дома Ремесел* — точная копия русской избы начала 18 вв. северо-западных областей. Декоративный и информационный образ современного этнографического комплекса складывается в границах эклектического смешения языка стилей, образуя насыщенную, лишённую визуальной монотонности среду. Декоративная составляющая стилизируется, в основном, на разномастности изобразительных мотивов орнаментальных форм — от архитектурного декора до прикладных изделий народного искусства, сувенирной продукции, изготовленной в ремесленных мастерских (*гончарных, ткацких, инкрустационных и т.д.*). Внутри комплексного средового объекта существует определенная тенденция к целостности. Эта тенденция выражается во взаимном стремлении друг к другу всех его элементов и их уравновешивания по массе, геометрической форме и т. д. Наиболее эстетически целостные решения достигаются сочетанием трех групп элементов средового объекта: мелких, средних и крупных. Стабильность и повторяемость (метро-ритмическая) ограниченного количества масштабных характеристик, их бесчисленная вариативность — одна из особенностей организации открытых и закрытых пространств культурно-этнографического комплекса. В интерьере *Дома Ремесел* крупные элементы печи, столешниц, сундуков чередуются со средними мелкими элементами членения стен на бревна, домашней утвари и мебели. Мелкомасштабные элементы вышивок, тканого рисунка, росписи посуды обогащают пластическое звучание крупных масс конструктивных элементов интерьера.

Новизна форм скрадывается символической ролью орнаментального декора. Орнамент — наиболее устойчивый элемент декора, хранящий художественную память о его первоначальном смысле. Новая «геральдика» среды — эмблематические товарные и торговые знаки фирм, служб, пиктограммы, включает орнаментальный декор в виде рам и кронштейнов. Древние плетенки, соляные круги, фольклорные звери, орнаменты вышивок наполняют деревянные резные двери, вывески *Дома Ремесел* и *кафе*. Фольклорное начало прослеживается в орнаменте набивных платков продавщиц летней ярмарки, временных витринах торговцев на *Базарной площади*.

Традиционные структуры могут проявиться и в более опосредованных вариантах. Информационное поле помещичьего дома расширяется и дополняется информацией устраиваемых концертов этнографических коллективов, выставок народного искусства, лекций, семинаров, материалов в кино — и видео-салонах.

Традиционные начала, востребованные современным дизайном, закладывают ярко выраженную диалектику традиции и инновации не только в формообразую-

щих тенденциях, но и в методах проектирования. Соединение традиционной методики с новыми проектными подходами (построение сценария и на его основе проектной концепции организации среды, компьютерной модели единого информационного пространства интерьера и экстерьера и т.д.) дает интересные решения. Виртуальное моделирование в корне переключило наше представление о пространстве, позволило его с одной стороны дистанцировать, увидеть его как целостное образование извне, а с другой — невероятно приблизило, поместив зрителя внутрь проекта и сделав его жителем несуществующего пока иллюзорного мира. С помощью информационных технологий становится возможным построить виртуальную модель всего комплекса, включая информационный срез среды.

Подобная модель позволяет дизайнеру осуществить извечное желание человека приблизиться к идеальному моменту бытия, соединив в проекте извечную диалектику гуманитарного и технического начал современной проектной культуры.

Таким образом, интеграция искусственных элементов в живую природу, достижение гармоничного сочетания элементов архитектурного объекта и природного ландшафта происходит по двум основным принципам. В их основе лежит учет объемно-пространственных и композиционных закономерностей элементов жилой среды комплекса.

Первым из них, как было рассмотрено выше, являются композиционные оси, основанные на взаимосвязи элементов жилого объема и ландшафтного участка. Вторым принципом является соответствие и подобие искусственных и естественных элементов комплексного средового объекта (жилой объем, фасад, садово-парковые объемы и т.д.).

Элементы, входящие в комплексный средовой объект, могут быть функциональными.

В этом случае, необходимо рассматривать взаимосвязь элементов, наделенных функцией. К ним можно отнести парковую беседку в проекте «Смоленское подворье» как вынесенного в ландшафт круглого центрального зала дома. Связующую роль этих элементов на фасаде *Дома Фольклора* играет бельведер, венчающий кровлю дома. Взаимосвязь элементов в этом случае читается как «зал—бельведер—беседка». То есть каждой комнате в интерьере соответствует функциональный элемент фасада и парковый объем.

Кроме этого можно говорить об обратной зависимости. В этом случае один из элементов ландшафта образно повторяется в интерьере и рассматривается как фрагмент естественного ландшафта. Так, в интерьере *Дома Ремесел* диваны расположенные вокруг тумбы с цветами, являются интерьерной интерпретацией парковых скамей, стоящих вокруг дерева и клумбы.

Элементы средового объекта могут быть нефункциональными (декоративными).

В этом случае речь идет об элементах, использованных для украшения интерьера (*колонны, пилястры, орнамент и т.д.*), парковых (*ограда, беседка и т.д.*) и фасадных форм, визуально выходящих вовне масштаб внутренних пространств. Так, использованные в оформлении фасада *Дома Фольклора* накладные колонны и накладные декоративные элементы повторяются в оформлении интерьера — зрительный зал — и декоре малых архитектурных форм (скамьи, ограждение).

В основе комплексного подхода к среде обитания лежит совокупность приемов, направленных на получение целостной и гармоничной среды. В соответствии с этим на основании общих приемов взаимосвязи архитектурной формы и природного окружения сформированы композиционные принципы взаимосвязи искус-

ственных и естественных элементов комплексных средовых объектов.

Данные принципы выстраиваются на основании:

- зависимости архитектурной формы и планировки жилого объема и интерьера от характера и особенностей ландшафта;
- соподчинение планировочной структуры ландшафта планировке жилого объема;

Библиографический список

1. Шимко, В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: Учебное пособие / В.Т. Шимко. — М.: «Архитектура-С», 2004.
2. Шимко, В.Т., А.А. Гаврилина. Типологические основы художественного проектирования архитектурной среды. Учеб. Пособие / В.Т. Шимко. — М.: издательство «Архитектура — С», 2004.
3. Саймондс, Дж.О. Ландшафт и архитектура / Дж.О. Саймондс — М.: Издательство литературы по строительству. 1965.
4. Модестов, Ф.Э. Смоленский этнографический атлас / Модестов Ф.Э. // — Вып. 2. — Смоленск, 2004.
5. Колодин, К.И. Формообразование объектов загородной среды: Учебное пособие для вузов / К.И. Колодин — М.: «Архитектура-С», 2004.

Статья поступила в редакцию 27.10.08.

УДК 7.071.1

В.К. Вистингаузен, соискатель АлтГУ, г. Барнаул

ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ХУДОЖНИКА М. И. МЯГКОВА (1797–1852): ИЗУЧЕННОСТЬ ИСТОЧНИКОВ

Работа подводит итоги изучения жизни и деятельности академика исторической и портретной живописи Михаила Ивановича Мягкова (1797–1852). Статья содержит обзор документальных и иконографических источников о художнике и рассматривает состояние их изученности.

Ключевые слова: Михаил Иванович Мягков, Академия Художеств, XIX век, Сибирь, Алтай, Барнаул, культурное наследие, Алтайский Горный Округ, художник, биография, архив, документы, живопись, музей, Русский музей, Третьяковская галерея, Государственный музей Алтайского края, Государственная Казахская художественная галерея, картина, портрет, икона, церковь.

Живописец XIX века Михаил Иванович Мягков, не был первым профессиональным художником, работавшим на территории ведомства Кольвано-Воскресенских заводов. Но, в отличие от своих предшественников, бывших здесь наездами, он, работая преподавателем Горного училища, прожил в Барнауле более 20 лет. М.И. Мягков имел здесь многих учеников и написал значительное число работ, в том числе десятки портретов жителей Барнаула. Первый исследователь его творчества, В. П. Токарев [1, с. 41] указывает, что в Сибири художником написано 168 портретов, в том числе «немало» групповых, с числом лиц от 4 до 13. Очевидно, что среди них были многие деятели Алтайского Горного Округа и члены их семей. М.И. Мягков был первым, кто с портретной достоверностью изобразил коренных жителей Алтая. Многие храмы Западной Сибири были украшены иконами его кисти. Только для Омского казачьего собора и церкви Сузунского завода он написал 33 иконы, и еще неизвестное число для пяти, по крайней мере, храмов. Все это говорит о значительном вкладе Мягкова в культурное наследие Алтая и Сибири и необходимости изучения, как этого вклада, так и личности и творчества художника в целом.

Документальные источники, связанные с личностью М.И. Мягкова и его творчеством, к настоящему времени выявлены в четырех архивах. Это Российский государственный исторический архив (фонд Академии художеств); Омский областной государственный архив; Государственный архив Новосибирской области (фонд Сузунской горной конторы), и Центре хранения архивного фонда Алтайского края (фонды Алтайского горного правления, Барнаульского духовного правления и личный фонд С.И. и Н.С. Гуляевых).

- взаимовлияние проектного решения ландшафта и композиционной структуры планировки интерьера;
- целостности, строящейся на соответствии и подобии искусственных и естественных элементов средового объекта.

Документы Российского Государственного исторического архива, выявленные В.П. Токаревым [1-3] и Т.М. Степанской [4-7], освещают, преимущественно, петербургский период жизни художника — его учебу в Академии Художеств, попытки получить преподавательскую должность и академическое звание. Некоторые из них цитируются в работах исследователей [1, 3, 5, 7]. Здесь же находится важный документ сибирского периода — письмо М.И. Мягкова в Академию, освещающий процесс его работы над картиной «Сцена из семейной жизни сибирских дикарей», который был неоднократно опубликован в сокращении [1, 5, 7].

Документы об обстоятельствах поступления М.И. Мягкова на службу на Кольвано-Воскресенские заводы имеются как в Российском Государственном историческом архиве, так и в Центре хранения архивного фонда Алтайского края (фонд Алтайского горного правления), где хранится их представительная подборка, опубликованная нами [8]. Из них документы о присвоении М.И. Мягкову звания Академика исторической и портретной живописи ранее публиковались в выдержках [9].

Часть документов выявлена и опубликована нами впервые. Особенно важны формуляры художника, по которым восстанавливаются многие факты из его биографии и дела о прибавке ему жалования. Прочие документы освещают, преимущественно, служебную деятельность М.И. Мягкова и работы по украшению сибирских храмов. Подобные документы имеются не только в Центе хранения архивного фонда Алтайского края, но так же в фонде Сузунской горной конторы Государственного архива Новосибирской области и в Омском областном государственном архиве. Цитаты из ряда документов публиковались ранее [1, 5, 7, 10, 11],

причем некоторые известны только по этим цитатам. Нами так же обнаружен и опубликован [12] документ, свидетельствующий, что жизненный путь М.И. Мягкова закончился в Барнауле. Несколько документов имеются и в других фондах Центра хранения архивного фонда Алтайского края. А.К. В переписке, находящейся в личном фонде С.И. и Н.С. Гуляевых есть сведения о работе художника над портретными заказами чиновников Горного округа. В фонде Барнаульского духовного правления Л. И. Ермакова обнаружена чрезвычайно интересный документ, характеризующий особенности творческого метода М.И. Мягкова в религиозном жанре [13].

К настоящему времени известно 9 произведений М.И. Мягкова, хранящихся в музеях, архивах, частных собраниях. Наиболее известная картина, которая принесла художнику звание академика и чаще всего именуется как «Сцена из жизни сибирских дикарей», находится в Русском музее в Санкт-Петербурге [1, 6, 14-19]. В этом же музее имеется рисунок натурщика, сделанный М.И. Мягковым во время учебы в Академии.

В Государственной Третьяковской галерее хранится портрет И.Ф. Шамшина с дочерью, который С.С. Степанова [20, 21] определила как работу кисти М.И. Мягкова. Здесь же находится карандашный эскиз «Самсон и Далила», который М.И. Мягков представлял совету Академии при первом соискании степени «назначенного».

Парные портреты супругов Соколовских находятся в Казахской Государственной художественной галерее. Благодаря стараниям Н.Я. Савельева, их фоторепродукции имеются в фондах Государственного музея Алтайского края. Гордостью же этого музея является портрет Ф.-А. Геблера работы М.И. Мягкова, введенный в научный оборот О. В. Падалкиной [22]. Этим портретам посвящена наша специальная работа [23]. Как сообщает С.С. Степанова [20], портрет женщины с девочкой, принадлежащий кисти художника, находится

в одном из частных собраний. Эскиз «Саваоф с ангелами» обнаружен Л.И. Ермаковой [13] в Центре хранения архивного фонда Алтайского края.

Известны работы, которые достоверно созданы М.И. Мягковым, но либо утрачены, либо их местонахождение неизвестно. В основном, это иконы, в частности 4 иконы из церкви Дмитрия Ростовского [10] и 6 икон, находившихся в церкви Сузунского завода [1]. Нами представлены доказательства [24], что М.И. Мягков является автором утраченного семейного портрета Злобиных и Таскиных, фотокопия которого сохранилась в фондах Государственного музея Алтайского края. Имеются свидетельства, что одновременно с ним был написан портрет мальчика Таскина, местонахождение которого неизвестно.

Ряд работ М.И. Мягкову приписывается с большим или меньшим основанием. В большинстве своем они известны только по упоминаниям в документах, как несколько икон из храма Дмитрия Ростовского, реже — по репродукциям. Среди последних — копия или повторение картины «Сцена из жизни сибирских дикарей», экспонировавшаяся в первой половине 1960-х годов, а так же еще один портрет Ф.-А. Геблера [24], репродукции которого неоднократно публиковались [7, 25, 26].

Одна икона или картина на ткани «Несение креста» («Восхождение на Голгофу»), которую Л.Г. Красновцова [27] считает принадлежащей кисти М.И. Мягкова, находится в Барнаульском Знаменском женском монастыре. К сожалению, изучение ее в настоящее время невозможно.

Ранее М.И. Мягкову приписывались так же две иконы из Государственного музея истории литературы, искусства и культуры Алтая, и акварельный портрет, хранящийся в Государственном музее Алтайского края и предположительно изображающий П.К. Фролова. Мы полагаем это безосновательным, чему и посвятили ряд работ [28, 29, 30].

Библиографический список

1. Токарев, В. П. Художники Сибири. XIX век: учеб. пособие / В. П. Токарев. — Новосибирск, 1993.
2. Токарев, В. П. Жизнь и творчество художника М. И. Мягкова / В. П. Токарев // Краткое содержание докладов XXVII научно-технической конференции Новосибирского инженерно-строительного института. — Новосибирск, 1970.
3. Токарев, В. П. Алтайские живописных дел мастера / В. П. Токарев // Сибирские огни. — 1972. — №11.
4. Степанская, Т. М. Архитектура и искусство / Т. М. Степанская // Очерки истории Алтайского края. — Барнаул, 1987.
5. Степанская, Т. М. Творческое наследие академика исторической и портретной живописи М. И. Мягкова / Т. М. Степанская // Охрана и изучение культурного наследия Алтая: Тезисы конференции. — Барнаул, 1993. — Ч. II.
6. Степанская, Т. М. Искусство / Т. М. Степанская // История Алтая. — Барнаул, 1995. — Ч. 1. С древнейших времен до 1917 г.
7. Степанская, Т. М. Служили Отечеству на Алтае / Т. М. Степанская. — Барнаул, 1998.
8. Вистингаузен, В. К. Сибирский период жизни и творчества М. И. Мягкова / В. К. Вистингаузен // Гуляевские чтения. — Барнаул, 1998.
9. История Алтая в документах и материалах. Конец XVII — начало XX века: сб. док. — Барнаул, 1991.
10. Гришаев, В. Поруганный храм / В. Гришаев // Молодежь Алтая. — 1990. — 18 мая.
11. Сорокин, М. Е. Салаир / М. Е. Сорокин — Кемерово. 1984.
12. Вистингаузен, В. К. Спорные моменты биографии художника М. И. Мягкова / В. К. Вистингаузен // Известия АлтГУ. — 2007. — №2. — С. 75–76. — (Серия «Педагогика и психология. Филология и искусствоведение. Социология и культурология. Экономика»).
13. Ермакова, Л. И. Штрихи к творческой биографии живописца М. И. Мягкова / Л. И. Ермакова // Культурное наследие Сибири. — Барнаул, 2005. — Вып. 5.
14. Бенуа, А. Н. История русской живописи в XIX веке / А. Н. Бенуа. — Издание второе. — М., 1998.
15. 200 лет Академии художеств: каталог выставки. — Л.; М., 1958.
16. Михайлова, К. В. Живопись XVIII — начала XX века из фондов Государственного Русского музея / К. В. Михайлова, Г. В. Смирнов. — Л., 1978.
17. Государственный Русский музей. Живопись. XVIII — начало XX в.: каталог. — Л., 1980.
18. Вистингаузен, В. К. Историко-культурное значение творчества М. И. Мягкова / В. К. Вистингаузен // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края: материалы научно-практ. конф. — Барнаул, 1997. — Вып. VIII.
19. Вистингаузен, В. К. Академик живописи М. И. Мягков и его картина «Сцена из жизни сибирских дикарей» / В. К. Вистингаузен // Актуальные вопросы истории Сибири. — Барнаул, 2000.
20. Степанова, С. С. Возвращение имени. О портрете работы М. И. Мягкова, обнаруженном в собрании Третьяковской галереи / С. С. Степанова // Первые искусствоведческие Снитковские чтения: сб. материалов научно-практ. конф. 2002 г. и Всерос. научной конф. 2004 г. — Барнаул, 2005.
21. Степанова, С. С. Автор — учитель горного училища Михаил Иванович Мягков (1799-1852) / С. С. Степанова // Мир музея. — 2004. — №8.

22. Падалкина, О.В. К истории четырех художественных портретов / О.В. Падалкина // Материалы научно-практической конференции, посвященной 35-летию музея / Алтайский краевой музей изобразительных и прикладных искусств. — Барнаул, 1995.
23. Вистингаузен, В.К. Портретная живопись М. И. Мягова / В.К. Вистингаузен // Художественная культура Сибири и Алтай: История и современность. — Барнаул, 2001.
24. Вистингаузен, В.К. Неизвестный групповой портрет работы М. И. Мягова / В.К. Вистингаузен // Алтайский сборник. — Барнаул, 2000. — Вып. XX.
25. Рузский, М.Д. Фридрих Вильгельмович Геблер.: 1782–1850 / М.Д. Рузский; Московское Общество Испытателей Природы. — М. 1940.
26. Академия Наук СССР: Персональный состав. — М. 1974. — Кн. 1. 1724–1917.
27. Красноцветова, Л.Г. Иконописное наследие Алтая / Л.Г. Красноцветова // Сибирская икона. — Омск, 1999.
28. Вистингаузен, В.К. Некоторые проблемы изучения памятников сибирской иконописи / В.К. Вистингаузен // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. Вып. XI. — Барнаул, 2000.
29. Вистингаузен, В.К. Тайна известного портрета / В.К. Вистингаузен // Культурное наследие Сибири. — Барнаул, 2000. — Вып. 2.
30. Вистингаузен, В.К. Новые данные о предполагаемом портрете П. К. Фролова, содержащиеся в переписке Н.Я. Савельева / В.К. Вистингаузен // Культурное наследие Сибири. — Барнаул, 2001. — Вып. 3.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 39:7

Л.И. Нехядович, канд. искусств., доц. ГОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ СОВРЕМЕННОГО ЭТНОИСКУССТВОВЗНАНИЯ

В работе описаны исторические истоки современного этноискусствоведения. На основе историко-генетического анализа выявлены теории, концептуально разъясняющие этническую специфику искусства. Сформулирована предметная область этноискусствоведения, ее междисциплинарная специфика.

Ключевые слова: этноискусствоведение, этноискусство, этничность, эволюционизм, диффузионизм, функционализм, американская школа культурной антропологии, отечественное этноискусствоведение, междисциплинарность.

В гуманитарных науках не существует единой точки зрения на предмет и содержание этноискусствоведения. Однако можно выделить как минимум три наиболее обобщенных, в соответствии с которыми этноискусствоведение: 1) изучает историю зарождения и развития этноискусствоведческой мысли; 2) формирует теории, модели и концептуальное разъяснение этнической специфики искусства отдельных народов; 3) изучает исторический опыт развития этноискусства, факты и закономерности историко-художественного процесса, значение этнокультурного наследия для современной культуры. Данные точки зрения не противоречат друг другу, а лишь рассматривают предмет с разных и взаимодополняющих сторон. Сложнее ответить на вопрос о содержании тех самых явлений и процессов, которые составляют предмет этноискусствоведения. При попытках ответить на этот вопрос возникают, как минимум, две теоретические преграды. Во-первых, много зависит от тех теоретических установок относительно сущности этничности, которыми руководствуется исследователь. Взгляды на роль этнокультурных факторов заведомо будут разными у сторонников природной, мистической и социально-культурной теорий этничности. Определение содержания этноискусствоведения зависит от устанавливаемых исследователем рамок предметной области, а они варьируются от крайне узких до безмерно широких.

Для анализа всего многообразия подходов к рассматриваемой проблеме целесообразно воспользоваться историко-генетическим методом. Располагая различными концепциями на исторической шкале, можно не только проследить истоки современных этноискусствоведческих концепций, но и увидеть взаимосвязь и комплементарность идей.

Трудно определить, когда и кем были впервые предложены сами термины: «этноискусствоведение», «этноискусствоведение». Некоторые специалисты в области изучения истории этноискусствоведческой проблематики высказывают предположение, что, первые упоминания термина связаны с именем профессора Ф. Боаса (1858-1942), основателя школы «Культура и личность». Именно идеи Боаса послужили толчком к зарождению этноискусствоведения и на десятилетия вперед определили теоретические разработки не только в этой области, но и в ряде ведущих направлений культурной антропологии.

Более значимым, на наш взгляд, является определение времени, когда исследования в этой области приобрели систематический характер и самими авторами стали трактоваться как этноискусствоведческие.

Для периодизации искусствоведческого направления в изучении этой проблемы можно воспользоваться теми же принципами, которые Г. Зедльмайр положил в основу периодизации истории искусства как науки. Один из лучших знатоков истории искусствоведческой мысли выделял два этапа развития этой науки. Во-первых, ее «предысторию» — то, что предшествовало разработке строгих методов истории искусства. Во-вторых, собственно — «становление истории искусства как науки», которая начинается с появления в конце XIX в. особых искусствоведческих концепций, выработки научных методов критики памятников и источников [3]. Такая периодизация может быть использована и для анализа этнических истоков в изобразительном искусстве, но с добавлением того, что со второй половины XX в. начался третий этап, связанный с появлением самостоятельных этноискусствоведческих и этнокультурологических теорий.

Высказывания о причинах различий народных традиций можно найти еще в трудах Аристотеля, Платона, Сенеки. Тогда же впервые были предприняты попытки объяснить эти особенности. В период раннего средневековья теория искусства являлась неотделимой частью теологического мировоззрения. Происходит частичная утрата интереса к теоретическим построениям в указанной области. Вместе с тем укрепляются те зачатки знаний о национальных особенностях искусства, которые были связаны с художественной

практикой. Первоначально они проявлялись в описаниях городов (преимущественно Константинополя и Рима), монастырей и храмов. При этом государство и церковь строжайше регламентировали архитектурную и художественную деятельность (императорские законы о строительстве; постановления 2-го Никейского собора 787).

Из мыслителей эпохи Возрождения Дж. Вазари (1511-1574) в работе «Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих» (1568) одним из первых поставил вопрос о своеобразии творчества итальянских художников от середины XII и до середины XVI века, то есть, начиная от основоположников реалистического искусства — Чимабуэ и Никколо Пизано — заканчивая самим автором и его современниками. Этот род историко-художественной литературы повсюду поддерживался пробуждающимся самосознанием наций и государств: Карел ван Мандер в Нидерландах, Зандрарт с его «Немецкой Академией» в Германии, Фелибьен во Франции.

В эпоху Просвещения (XVI-XVII вв.) получила новое осмысление идея географического детерминизма, известная еще с античности. При этом представления о воздействии окружающей природной среды на народы, их культуру и искусство впервые получили теоретическое оформление в трудах Монтескье. Идеи исторического развития, представления о ценности самобытных художественных явлений, о народности и национальных традициях утверждали в Италии Дж. Вико, в Германии И.Г. Гердер, И.В. Гёте. Из историков искусства названной эпохи И.И. Винкльман (1717-1768) подошел к тому, что сегодня включено в проблематику этноискусствознания, прежде всего к вопросу о «причинах различия искусства между народами». Он же, одним из первых, повел речь об анализе стиля всей эпохи, нации, поколения и, наконец, индивидуальности и различных стадий ее развития [7].

После Винкельмана всемирно-историческое рассмотрение искусства продолжают такие философы как Фридрих Шлегель и Гегель. Этот период, получивший в историографии название «новое время», — середина XVIII–XIX вв. — дал новое продвижение к формированию современных искусствоведческих концепций об этнических и национальных особенностях искусства. Георг Вильгельм Фридрих Гегель (1770-1831) оказал воздействие на процесс продвижения науки к пониманию сущности нации и этничности. В его концепции дух наций и дух религий стал предполагаемым «двигателем» истории искусства.

Идеи Г. Гегеля в значительной степени определили метод и содержание «Истории изобразительного искусства» немецкого историка искусства XIX столетия Карла Шнааза (1798-1875). В первом труде К. Шнааза, в «Нидерландских письмах» (1834), обозначается его научная позиция, которая синтезирует романтическое мироощущение о национально-религиозных особенностях средневекового искусства с диалектическими построениями гегельянской философии. Искусство, по мысли историка искусства, — самое драгоценное и самое богатое выражение культуры или национального духа. Следуя концепции философии истории Г. Гегеля, К. Шнааз дает каждому историческому разделу широкую культурную историко-философскую характеристику эпохи, а также анализ типичных образцов ее стиля. К. Шнааз впервые в истории науки ставит проблему стиля как определенной системы форм, выражающих общий дух, настроение, мироощущение, характер носителя данного стиля, т.е. эпохи, расы, нации [2].

В середине XIX века в содержании термина «этничность» происходят изменения. Представления, сохранявшиеся у мыслителей от Аристотеля и Платона до Канта и Гегеля, заменили новые, рассматривающие

этничность в развитии — как феномен изменяющейся культуры. Первыми к такому пониманию пришли исследователи, являющиеся сторонниками доминирующего в то время эволюционистского подхода в истории человечества. Становление в 1830-1840-х гг. науки, которую в Германии называли «этнографией», во Франции — «этнологией», в Англии — «антропологией», способствовало разработке методологии эволюционизма. Идеи, на которых построена эта концепция, сводятся к следующим основным положениям: во-первых, единство человеческого рода, обуславливает и единообразие развития культуры; во-вторых, развитие носит исключительно прогрессивный характер и имеет лишь один (однолинейный) вектор — от простого к сложному; в — третьих, законы развития культурных явлений могут быть выведены путем редукции, на основе изучения психических свойств индивида [6]. Эти общие положения наполнялись разным фактическим содержанием у Г. Спенсера, Д. Лейбока, Э. Тейлора, Д. Фрезера, Т. Вайца.

В противовес эволюционистскому направлению в науке развивалось диффузионистское направление. В его основе лежит идея о распространении культурных явлений в географическом ареале, от культур «доноров» к культурам «реципиентам», посредством различных видов контактов между представителями этнических общностей. Основателем этого направления является Ф. Ратцель (1844-1904), который в своих трудах «Антропогеография» (1882-1891), «Народоведение» (1885-1888) представил концепцию расселения человечества и развития особенностей культуры и искусства в зависимости от географических условий.

Критика эволюционистского и диффузионистского направлений представлена в трудах английского этнолога Б. Малиновского (1884-1942). Суть его концепции сводится к тому, что устойчивость культурных традиций, в том числе и этнических, определяется их включенностью в функционирование конкретного общества и напрямую зависит от формируемой им системы потребностей интересов людей. Изменения потребностей и интересов людей определяют динамику ценностей. Идеи Б. Малиновского были развиты в рамках функционалистского направления в работах Т. Парсона, Э. Газа.

На рубеже XIX–XX вв. на основе этнографии, этнологии и искусствознания в науке зарождается новое научное направление — этноискусствознание. Как мы уже отмечали выше, основателем этого направления считают Ф. Боаса (1858-1942). Позднее А. Крёбер (1876-1960), последователь его научной школы, в работе «Стиль и цивилизации» предпринял попытку связать многообразие стилей народного искусства с социальными институтами. Характеризуя в целом суть школы Ф. Боаса и ее вклад в изучение этнических аспектов искусства, следует отметить такие ее основные положения: каждое искусство уникально, и искусствознание должно детально и всесторонне изучать искусство каждого народа в отдельности; взаимодействие искусства разных народов и культурные заимствования возможны в определенных географических ареалах; в этих границах можно обнаружить конкретные формы взаимного влияния народов, диффузию отдельных культурных элементов; художественную культуру следует рассматривать как целостность; заимствование элементов одной культуры другой не может протекать как механический процесс и не является автоматическим следствием культурных контактов; даже когда процесс заимствования происходит, заимствуемый элемент культуры или искусства переосмысливается и приобретает иное значение, чем в исконно «своей» [4].

Значительное влияние на последующее развитие этноискусствознания оказали работы К. Леви-Строса. Он создал теорию первобытного мышления, которая нашла отражение в его трудах «Структурная антропология» (1958), «Печальные топики» (1955), «Тотемизм сегодня» (1962). Объект исследования К. Леви-Строса — культура и искусства как совокупность знаковых систем. Именно на этих объектах структурно-семиотический анализ позволяет обнаружить скрытые закономерности, которым бессознательно подчиняется человек.

Одно из новых направлений в современном западном этноискусствознании — «этноискусство» (ethnoart). Инициатор этого научного течения Г. Сильвер выступает за изучение народного искусства в его эмном аспекте, что сближает его со сторонниками когнитивной антропологии.

В отечественной науке С.В. Иванов сформулировал концепцию о значении народного орнамента как источника для исследования вопросов этногенеза и этнической истории. По мысли Б.М. Бернштейна, факт наличия искусства является если не главным, то лучшим определителем присутствия этнических общностей уже в археологических культурах. В этом смысле вся история искусства, по выражению Б.М. Бернштейна, является «этноискусствознанием». Ибо этническая координата обязательно входит в конструкцию любого историко-художественного описания и наоборот.

Рост роли и значения регионов в историческом развитии России и стран СНГ на рубеже XX—XXI вв. активизировал научные исследования по этноискусствоведческой проблематике. Важное место среди них занимают работы, посвященные этническим особенностям современного искусства. Для исследований характерны расширение тематики, применение комплексного междисциплинарного подхода, использование новых исследовательских моделей и соответ-

ствующих им понятий, таких как модернизация, культурное пространство, этничность, этническая идентичность. Убедительную концепцию этнокультурного единства дают Т. Степанская, Р. Ергалиева, Р. Несипбай, Н. Ахмедова, Г. Валеева-Сулейманова. Объектами изучения, в данном случае, выступают этнокультурные традиции в искусстве Алтая, Казахстана, Узбекистана, национальном искусстве татар. Современные исследователи едины во мнении, что через искусство, этнос познает себя, в нём отражается духовная сущность [1]. Своеобразие и отличие этносов, и то общее, что объединяет, формирует самосознание нации, его целостность. Эволюция и трансформация этнической культуры ярко раскрывается в явлениях искусства, и, наоборот, искусство во многом является цементирующей базой культуры, этноса в целом, т.е. в системе этнокультуры искусство выступает консолидирующим фактором [5].

Историко-генетический анализ показывает, что развитие этноискусствоведческих знаний шло не линейно, а сопровождалось спадами и подъемами. Исследователи разных эпох периодически возвращались к идеям ранее уже высказанным или отвергнутым. На новом витке исторического развития эти идеи часто оказываются актуальными.

Современное этноискусствознание развивается на перекрестке этнологических (т.е. культурно-антропологических) и искусствovedческих знаний и в системах создания, сохранения и трансляции художественных ценностей народов мира. Как междисциплинарное научное направление оно рассматривает художественную картину мира во взаимосвязи общего, особенного и частного. В качестве общего выступает межнациональное (оно состоит из единства этнического, межэтнического и иноэтнического), особенным является собственно национальное (может быть и моно-, и полиэтническим), частичным — этнорегиональное.

Библиографический список

1. Валеева-Сулейманова Г.Ф. К вопросу об исторической преемственности традиционного искусства населения аулов Альметьевского района (опыт типологии и районирования этнокультуры) // Проблемы изучения истории заселения и образования населённых пунктов Альметьевского региона -Казань, 2000.
2. Габричевский А.Г. Историки искусства //Морфология искусства. М., 2002.
3. Зедльмайр Г. Искусство и истина: теория и метод истории искусства. —СПб., 2000.
4. Кребер А. Стиль и цивилизации //Культурология: Дайджест / РАН. ИНИОН — М., 2001. — (Теория и история культуры). — 2001. — N 1 (16).
5. Степанская Т.М. Традиции — актуальная проблема современности /Т.М. Степанская //Эдоковские чтения. — Горно-Алтайск, 2006.
6. Тавадов Г.Т. Этнология. М., 2004.
7. Шестаков В.П. История истории искусства: От Плиния до наших дней. М., 2008.

Статья поступила в редакцию 26.09.08/

УДК 745/749

Т.П. Алексеева, аспирант БПГУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Алтайский край

АЛТАЙСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОСТЮМ КАК ИСТОЧНИК ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ

Цель статьи — отражение эстетического переосмысления культурных ценностей. Автор статьи говорит в деталях, что изучение конструкции и декора алтайского национального костюма способствует сохранению и развитию национальных традиций. Текст заключает, что декоративные принципы алтайского национального костюма актуальны и в настоящее время.

Ключевые слова: эстетическое переосмысление, культурные ценности, национальные традиции, трансформация, алтайский национальный костюм, крой, декор.

В сложном, подвижном мире политических, нравственных, религиозных и эстетических ценностей э-

стетический идеал объективно выполняет некие важные функции. Исторические условия, события приводят к

необходимости перестраивать понимание мира — соответственно — понимание создающих сил бытия.

Мы можем проследить на примере алтайского национального костюма эстетическое переосмысление культурных ценностей в XX веке, когда общественные явления (в силу объективно-исторических условий) начали развертывать свои активно-преобразующие возможности. Традиции алтайского народа, сформировавшиеся к концу XIX века и отразившиеся в конструкции и декоративном убранстве национального костюма, не исчезли, они имеют место в современной жизни, причудливо переплетаясь с новшествами. Проследим эстетическое переосмысление на основе женского традиционного костюма южных алтайцев, в частности у этнической группы алтай-кижи. Костюмный комплекс замужней женщины алтай-кижи составляют следующие элементы: нижняя плечевая одежда (рубаха, рубаха-платье), верхняя плечевая одежда (шуба, халат, чегедек), головной убор (шапка или платок), прическа (две косы), нижняя поясная одежда, обувь (сапоги). Женская рубаха южных алтайцев *чамча* имела туникообразный покрой. Данная рубаха имела косой ворот, длинные рукава и большой воротник, который чаще всего имел квадратную и реже круглую форму. Н.И. Каплан пишет о декоре воротника данной одежды: «Воротник украшался по краю тесными, двойными, тройными рядами прошитых и цветных пуговок, по краю воротника свободно пришивались крупные цветные круглые пуговицы, бусы и бисер, образующие как бы бахрому» [3, с. 75]. Основу декора воротника составлял бисер разного размера, нанизанный таким образом, что получались поперечные полосы, которые располагались в особом ритме. В настоящее время подобная одежда входит только в национальный костюмный комплекс, повседневно не носится. Интересна своим покроем и декором женская шуба. Женская шуба алтай-кижи имеет туникообразный покрой. Данная шуба имеет одноступенчатый вырез на грудной части левой полы. Нагрудная часть левой полы обшита полосой однотонной темной ткани и отступившей от нее на 1,5-2 см, идущей параллельно ей тонкой полоской ткани. Подобного типа шубы шили из овчин, шкур коз и козлят [1, с. 20-21]. Данные шубы были двух разновидностей — покрытые тканью и непокрытые тканью. Верх шуб покрывали бархатом, сукном, шелком, атласом, хлопчатобумажной тканью. В историко-сравнительном плане данный вид одежды в целом отнесен по покрою к распашной верхней плечевой одежде. У женщин южных алтайцев такого типа шуб было как минимум две — праздничная и будничная. В настоящее время эту традиционную одежду шьют в единственном экземпляре к свадьбе [2, с. 84]. Во время свадьбы невеста надевает такую шубу символически во время брачного церемониала. Данный вид одежды во второй половине XX века стал источником эстетического переосмысления и трансформации конструкции. Пример трансформации можно увидеть в картине «Письмо» (1979 г.) алтайского художника И.И. Ортогулова, который показал женщину в стилизованной алтайской шубе белого цвета. В конструкции нагрудной части левой полы отсутствует одноступенчатый вырез. Нагрудная часть левой полы не украшена полосками однотонной ткани. Отсутствуют копытообразные манжеты. Левая пола оторочена темной меховой полоской, которая и подчеркивает ее конструкцию. Отделочная полоса темного цвета украшает только край подола. Ворот и манжеты меховые. Шуба традиционно подпоясана *куром* — поясом из трех-четырех метров однотонной ткани. Однако в стилизованной алтайской шубе сохранились важные этноопределители: пояс, отделка полосой контрастного цвета, полуприлегающий силу-

эт. При этом у изображенной женщины шуба не доходит до пят, что было характерно для подобной традиционной одежды. Л.П. Потапов объяснил такую трансформацию развитием оседлости, расширением круга сельскохозяйственных работ, связанных с необходимостью много ходить, в результате чего длиннополая одежда сделалась неудобной, мешающей ходьбе и работе [4, с. 479]. Эстетическое переосмысление конструкции и декора традиционной одежды было продиктовано, с нашей точки зрения, и другими обстоятельствами. Во-первых, у алтайцев появилось стремление сделать вещь более нарядной, хорошей при сохранении ее внешних качеств. Во-вторых, это было связано со стремлением соответствовать современной моде или быть ближе к ней. Поверх шубы замужние женщины носили особую одежду — «чегедек». Чегедек — это длинная распашная одежда без рукавов. Данный вид одежды не имел плечевого шва. Чегедек относится к верхней плечевой одежде. Чегедек у южных алтайцев является неотъемлемым элементом обрядового женского костюмного комплекса. В.П. Дьяконова пишет: «В настоящее время чедек (у алтай-кижи — *чегедек*) имеют в основном тленгитки пожилого и старого возраста, но не для повседневного ношения. Его шьют или хранят в качестве погребальной одежды. Наказывая детям и родным, во что их одеть после смерти, старухи среди прочей одежды непременно называют *жайгы тон* и *чедек*. Они также шьют их дочерям к свадьбе, отдавая дань традиции. Правда, изготовление чедека теперь далеко не традиционное, — иными в особенности стали ткани и оформление; покрой же сохраняется прежний. Во время свадьбы чедек вместе с шубой надевается невестой на короткое время, иногда поверх свадебного платья городского типа» [2, с. 92]. Таким образом, если раньше чегедек являлся повседневной, свадебной и погребальной одеждой женщин южных алтайцев, то сейчас, не исчезнув из их быта окончательно, он изменил свою функцию. Молодые женщины надевают его символически во время брачной церемонии. Чегедек стал источником трансформации в современные формы одежды. Современные алтайские мастера за источник трансформации берут покрой (высокие заостренные проймы рукавов) и декор (отделку тканью контрастного цвета пройм рукавов, горловины, полочек чегедека). Для верхней плечевой женской одежды южных алтайцев характерен полуприлегающий силуэт, который возник благодаря поясу. Некоторые персонажи в произведениях алтайского художника И.И. Ортогулова имеют прилегающий силуэт одежды: Баян в графической работе «Козюлке», Алтын-Туулай в работе «Алтын-Туулай» и Кара-Таади в работе «Кара-Таади кыс». Художник подчеркивает в женских фигурах бедра, грудь, тонкую талию, длинные ноги. Примечательно, что тонкие женские фигуры стилизованно вытянуты. Для изображенных И.И. Ортогуловым персонажей характерно изящество образов, изменение пропорций, выраженное в худощавости и вытянутости фигур. Это характерная особенность в эстетическом идеале этноса. Как известно, длинная одежда визуально делает фигуру человека выше. Эстетической потребностью сделать фигуру визуально стройнее, выше, красивее объясняется то, что традиционная женская верхняя плечевая одежда южных алтайцев была длинной до пят. Согласно этому эстетическому идеалу, красивыми у алтайского народа считались высокие женщины и мужчины. Высокий рост идеальной женщины являлся алтайской специфической эстетической идеала. Высокорослые мужчины подсознательно воспринимаются как более привлекательные практически во всех человеческих культурах. И алтайская культура является не исключением. Ярким подтверждением данного факта является фольклор.

В алтайском героическом эпосе в большинстве случаев героями являются мужчины-богатыри (Маадай-Кара, Когюдей-Мерген, Ак-Тойчи, Малчи-Мерген, Алып-Манаш, Кёзюйке, Сартакпай и другие), но встречаются и девы-богатырки (Очи-Бала, Алтын-Тууди и другие). Эстетический идеал, который связан с богатырским ро­стом, нашел отражение в женском традиционном ко­стюме. В национальном костюме просматривается стремление к преувеличенным формам, которое проявилось в широких плечах, рукавах, в длине верхней плечевой одежды, в высоких головных уборах и длинных косах. В настоящее время данный эстетический идеал частично переосмыслен и трансформирован.

Традиционным головным убором женщин южных алтайцев является шапка *кураан борук*. По мнению Е. Зайцевой, это типичный головной убор женщин южных алтайцев. [1, с. 20]. Подобный головной убор носили и мужчины. Данная шапка шилась из черного меха мерлушки. Головной убор черного цвета прекрасно сочетался с другими элементами костюмного комплек­са, имеющими основной фон или отделку черного цвета: обувь, верхняя плечевая одежда. Особенно гармонично смотрелся данный головной убор в сочетании с чегедеком, имеющим черный цвет. Данный головной убор также стал источником трансформации. Алтайские модельеры, создавая коллекции с этническими эл­лементами, берут за основу трансформации своеобразную пирогеобразную форму головного убора *кураан борук*. Традиционным головным убором как женщин, так и мужчин южных алтайцев является так же шапка *алтай борук*. Шапки такого типа были популярны в XX веке у мужчин и женщин южных алтайцев. Шапка такого типа популярна в быту и в настоящее время. У некоторых алтайцев таких шапок две: одну носят в будни, другую в праздники. Однако технология изготовления данной шапки и материал, из которого ее шьют, частично изменились. В.П. Дьяконова характеризуя данный головной убор, отмечала: «Традиционным головным убором алтайцев, бытующим и у теленгитов, является шапка *борук*, сшитая из лисьих или собольих лапок. Материал для этих головных уборов ограничен, достать его довольно затруднительно. Сбор лапок, шкурок, мерлушки, обработка их занимает довольно длительное время и стоят немало, поэтому такие шапки имеют далеко не все желающие. Своего рода модификацией этого традиционного головного убора алтайцев являются шапочки, сшитые из шкурок соболя или других зверей по тому же фасону» [2, с. 99-100]. Характерным для традиционной обуви алтайцев являются невысокие сапоги с заостренным поднятым носком. Однако в XX веке конструкция национальной обуви изменилась — исчез заостренный поднятый кверху носок, став закругленным. В современной обуви остался традиционный треугольный выступ под коленом. В настоящее время подобная стилизованная обувь является неотъемлемым элементом со-

временных сценических костюмов. Перестройка общественной жизни южных алтайцев привела к своеобразным изменениям в традиционной одежде. Изменился частично материал для изготовления и декоративного убранства традиционного костюма алтайцев. Однако сохранились в алтайской культуре многовековые традиции, эстетические представления, которые идут от глубокой древности и в наше время причудливо сочетаются с современными представлениями. Это касается эстетических начал в декоре и в некоторой степени конструкции алтайской традиционной одежды. Мы можем отметить, что в женском костюме выделяется декор семи участков, размещенных по краям контура человеческого тела: прическа, головной убор, манжеты, воротник, подол, полочки верхней и нижней плечевой одежды. Традиции конструкции и декоративного убранства национальной одежды продолжают жить и развиваться в творчестве современных народных алтайских мастеров. При этом алтайский национальный костюм стал источником полезных сведений и вдохновения для современных модельеров, художников. В последнее время художники-модельеры все чаще обращаются к народным традициям. Эстетические начала покроя и декора алтайского национального костюма стали источником трансформации для создания современной одежды. Художники-модельеры берут от национального костюма богатство колористических сочетаний, разнообразие орнаментальных мотивов и выразительность формы. Большая работа по изучению народных художественных ремесел, в частности особенностей конструкции и декора алтайского национального костюма, проводится в Алтайском технологическом техникуме сервиса в г. Горно-Алтайске. В данном техникуме учащиеся обучают как изготовлению алтайского народного костюма, так и стилизованной одежды в национальном колорите. Учащимися созданы элементы алтайского национального костюма: головные уборы, чегедеки, рубахи и т. п. Они так же создают коллекции стилизованной одежды в национальном колорите («Естественный отбор», «Кан-Алтай» и т. п.).

Итак, мы можем отметить, что изучение и творческая трансформация конструкции и декора алтайского национального костюма способствует как сохранению национальных традиций, так и обогащению, развитию, обновлению современного костюма. При этом можно добавить, что в XX — XXI вв. алтайский национальный костюм стал источником эстетического переосмысления. Несмотря на то, что эстетическое переосмысление коснулось конструкции алтайского национального костюма, декоративные принципы остаются актуальными и в настоящее время. Большая роль в этом принадлежит тому, что в Республике Алтай традиции изготовления национальной и стилизованной одежды продолжают жить, развиваться в творчестве подрастающего поколения благодаря востребованности традиционной культуры, ее эстетических идеалов.

Библиографический список

1. Алтайский национальный костюм / Е. П. Зайцева — Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1990.
2. Дьяконова, В. П. Алтайцы (материалы по этнографии теленгитов Горного Алтая) / В. П. Дьяконова — Горно-Алтайск: Горно-Алтайское республиканское книжное издательство «Юч-Сюмер», 2001.
3. Каплан, Н. И. Очерки по народному искусству Алтая / Н. И. Каплан — М.: Гос. изд-во мест. промышленности и художественных промыслов РСФСР, 1961.
4. Потапов, Л. П. Очерки по истории алтайцев / Л. П. Потапов. — Новосибирск: Новосибирское областное государственное издательство, 1948.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 7.01:316

Е.А. Ветохин, соискатель Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск

К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ОБЛАСТНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена характеристике художественных процессов в регионе. Активное включение регионов в экономические и политические отношения усилило внимание к себе и со стороны ученых: культурологов, искусствоведов, социологов и других. Возникла необходимость введения некоторых понятий в статус категорий науки. К таким понятиям можно отнести «искусство региона», «художественную жизнь региона» и «художественную культуру региона».

Ключевые слова: искусство региона, художественная жизнь региона, художественная культура региона, произведения художественного творчества, система эстетических отношений.

Этапы формирования и развития искусства на протяжении многих столетий представляют большой интерес для различных форм общественного познания. Главным предметом искусства является жизнь во всем многообразии, которая перерабатывается и отражается художником в специфической форме — художественном образе. Поэтому, говоря о художественном образе, мы в первую очередь обращаемся к таким эмоциональным сферам деятельности человека, как литература, изобразительное искусство, музыка, театр. Однако в каждой такой сфере человеческой деятельности есть вопросы, которые долгое время оказывались спорными или замалчивались.

В литературе и изобразительном искусстве таким вопросом стало областное искусство или искусство региона. В русской историографии это явление возникло в середине XIX в. и главным образом было связано с деятельностью сибирского областнического движения. Особенно остро обсуждение понятий «областное искусство» или «искусство региона», «областная литература» возникали до середины 20-х годов XX в. С установлением же советской власти и развитием идеологической системы, в понятие «искусство региона» начал вкладываться несколько другой смысл.

Советский период, наверное, можно характеризовать как время формирования новой национальной общности, получившей название «советский народ». Очевидно, что это была не лингвистическая выдумка, а реальное, подталкиваемое мероприятиями государства и идеологическими установками правящей в СССР партии, обложение народов. Многим народам, входящим в состав СССР, приходилось ориентироваться под единый образ жизни. Поэтому игнорирование различных национальных особенностей в плане культуры, доминирование политики над культурой было ошибочным.

В начале 90-х годов, с изменениями политической и экономической жизни страны, вопрос о национально-этнических отношениях, самоопределения народов, их культур, быта, политики, экономики вновь стал одним из главнейших. Стало очевидным, что слабое использование культурного, особенно художественно-эстетического потенциала малочисленных народов негативно отразилось на процессах образования и воспитания молодого поколения. По мнению философа Г.И. Прибыткова, активно занимающегося изучением и теоретическим обоснованием художественной культуры сибирского региона, одной из причин этого было то, что средства массовой информации союзного государства и республик «проходили мимо эстетической жизни краев, областей, автономных республик, областей, округов». В результате чего написание учебников, составление программ происходило без учета регионального компонента.

В последнее время интерес к художественной культуре, традициям возрастает, как со стороны предста-

вителей политических, экономических формаций, так и культурологов, философов, искусствоведов и других представителей научных дисциплин. Поэтому, при более детальном изучении культурных процессов регионов, возникает потребность во введении некоторых культурологических и искусствоведческих понятиях в статус научных категорий.

К этим категориям, например, можно отнести такие понятия, как — «искусство региона», «художественная жизнь региона», «художественная культура региона». Необходимость, по мнению Г.И. Прибыткова, отнесения этих понятий к категории науки связана еще с тем, что все больше и больше эти термины используются в образовательных процессах различного вида учебных заведениях, в выступлениях региональных руководителей, в исследованиях по теории и истории искусства.

В сибирском, особенно алтайском регионе, это звучит очень актуально, так как именно здесь в конце XIX века представители сибирского областнического движения первыми подняли вопрос об областном искусстве, областной литературе и попытались определить на теоретическом, а затем и на практическом уровне категориальный аппарат этих понятий. Их стремление обозначить развитие материальной и духовной культуры Сибири в масштабе общерусской культуры, сводилось к изучению, описанию не только Сибири и про Сибирь, но и по-сибирски.

Под понятием «художественная культура региона» обычно понимается история образования и функционирования учреждений искусства, к которым относятся библиотеки, кинематограф, театры, передвижные художественные выставки, общества попечения о художественном образовании и другие региональные организации. Это целостная система, «компонентами которой выступают производство, ценности, потребление, художественная критика». Являясь частью культуры, художественная культура включает в себя не только развитие искусства, но и ее функционирование. В целом же художественная культура образует систему эстетических отношений различных социальных групп, которая формирует эстетическую культуру государства и его субъектов.

Но если в понятии «художественная культура региона» большое значение придается слову «культура», то в определении «художественная жизнь региона» на первое место выходит понятие «художественная». Одним из первых отечественных искусствоведов, кто обратился к проблеме художественной жизни общества, стал Г.Ю. Стернин. В своих трудах он определяет художественную жизнь как «социально-культурный феномен, выявляющий не только внешнюю, но и внутреннюю, сущностную взаимосвязь между искусством и его потребителем, между творческим замыслом художника и жизненными потребностями действитель-

ности» [1, с. 16]. Одним из первых в изучении художественной жизни регионов, в частности художественной жизни Сибири, обратился П.Д. Муратов. В своей работе особое внимание он уделяет художественному образованию в Сибири и его основным формам [2].

На первый взгляд может показаться, что словосочетание «художественная жизнь региона» взято без достаточных научных оснований: оно может представляться слишком обыденным; не имеет заметного следа в истории мировой эстетики, искусствоведения, философии общественного сознания; не содержит, не несет в себе научно-поискового начала. И тем не менее мы убеждены, что за словосочетанием «художественная жизнь региона» может быть большое научное будущее в свете всё углубляющего свои позиции деятельностного подхода в характеристике общественных процессов и явлений.

Дело в том, что в этом подходе социальное бытие предстает не как научная абстракция, а как реальные процессы жизни общества, вовлекающие в себя всех участников социального сообщества в определенном векторе его существования. В данном случае имеется в виду такая художественная жизнедеятельность, которая не ограничивается только мастерскими живописцев, графиков и скульпторов, театрами, киностудиями и телестудиями, писательскими или музыкальными кабинетами, репетиционными залами и классами для танцоров и хоровиков и т.д. Короче говоря, художественная жизнь общества — это не только продуктивная жизнедеятельность непосредственных создателей художественных произведений. Это также деятельность всех участников художественного образования, т.е. педагогов профессионального художественного образования и учителей, преподающих основы изобразительных искусств, музыки, танца и ритмики, литераторы в самых обычных общеобразовательных школах, репетиторов. Это деятельность большого круга специалистов, обслуживающих читателей, зрителей, слушателей, т.е. реципиентов восприятия созданных произведений художественного профессионального и самодеятельного творчества, выступающих в средствах массовой информации с критическими анализами произведений искусства и профессиональными установками для тех, кто будет читать, смотреть, слушать эти произведения искусства.

Наконец, — и это самое важное для этого термина, — данная жизнедеятельность определяется степенью подготовленности масс к полноценному восприя-

тию произведений искусства, их активностью и сотворчеством с создателями произведений художественного творчества.

В таком понимании нет замены или подмены понятия «искусство региона», так как последнее ориентирует читателя и исследователя больше на продукт деятельности, чем на процесс, ведущий к нему. Это во первых. А еще более существенно то, что термин «искусство региона» хотя и ассоциируется с общефилософским понятием форм общественного сознания, однако не очень-то раскрывает именно общественно-действующий масштаб творческого процесса создания произведения и его реального бытия через отношение к нему как объекту присвоения, распределения, духовного потребления в массах.

Это обстоятельство мы считаем серьезным недостатком общей теории искусства, сужающим границы его функциональной роли и, соответственно понимания искусства в социологическом плане. Не отрицая значительных достижений философии искусства, эстетики и искусствознания в раскрытии природы искусства как формы отражения реальной действительности, мы тем не менее считаем, что деятельностный подход к выявлению природы искусства предполагает более широкий охват участников творческого процесса и их качествообразующую функцию в конечном продукте всякой художественной деятельности. Этой цели и должно служить понятие «художественная жизнь общества». Через призму этого понятия легче разглядеть такие стороны искусства как продукт деятельности, как национальные и интернациональные его особенности, черты традиционности и народности и инновационные приращения, этнокультурные и региональные признаки.

Вполне естественно, что художественная жизнь общества неразрывно связана с политическими, экономическими и другими социальными процессами жизни общества. Следовательно, рассматривать искусство без взаимосвязи с другими институтами жизни общества невозможно. И если мы будем сравнивать художественную жизнь столичных и региональных городов, то увидим определенную неравномерность развития, которая будет в некотором отношении пропорциональна неравномерности развития духовных и материальных условий жизни людей в этих поселениях. Однако это не значит, что они развиваются отдельно друг от друга, без взаимосвязи и взаимовлияния. Более высокое развитие материального прогресса еще не означает больших достижений в духовном производстве.

Библиографический список

1. Стернин, Г.Ю. Художественная жизнь России второй половины XIX в. 70 — 80-е годы / Г.Ю. Стернин. — М.: Наука, 1997.
2. Муратов, П.Д. Художественная жизнь Сибири 1920-х годов / П.Д. Муратов. — Л.: Художник РСФСР, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.10.08.

УДК 172.03

Р.Ю. Волоснов, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, Алтайский край

СЕЛЬСКОЕ КУЛЬТОВОЕ ЗОДЧЕСТВО АЛТАЯ КОНЦА XIX- НАЧАЛА XX В.

Исследование посвящено сельскому культовому зодчеству Алтая конца XIX — начала XX веков. На основе научной литературы и архивных документов рассматриваются храмостроительные процессы в алтайской деревне на рубеже веков.

Ключевые слова: культовое зодчество, храмостроительные процессы, научная литература, архивные данные.

Культовое зодчество сельского Алтая рубежа XIX — XX веков в силу своей массовости вызванной резким увеличением населения представляло собой частое возведение деревянных храмов по образцовым и типовым проектам.

С XVII века вводится в практику новый тип проектной деятельности — создание образцовых проектов и новый способ строительной деятельности — сооружение зданий по этим проектам. Тем не менее, до первой четверти XIX столетия образцовые проекты использо-

вались лишь в гражданской архитектуре. Первый в России альбом образцовых проектов церквей был издан в 1824 году и включал 30 проектов каменных храмов. Проекты спроектированы были ректором Академии художеств А.А. Михайловым и архитектором Департамента государственного хозяйства И.И. Шарлеманем. В альбоме помимо самих планов и фасадов церквей размещались строительно-производственные комментарии и сметы потребных материалов. Представленные в альбоме три вида храмов (ротондальные, крестообразные и прямоугольные в плане) в духе классицизма по мнению верующих очень были похожи на светские сооружения а не на древние православные церкви. В 1838 году вышел первый альбом образцовых церквей работы К.А. Тона в «русском» стиле, в котором предпочтение отдавалось пятикупольным храмам, вводятся в употребление луковичные главы позакомарные покрытия, аркатурные пояса на барабанах, шейках глав и фасадах, придается закомарам, наличникам и порталам килевидные очертания и т.д. Два первых образцовых альбомов церквей ориентировались преимущественно на большие и средние населенные пункты, поэтому по просьбе Синода в 1844 году вышел второй альбом Тона, в который были включены проекты деревянных храмов. Все образцовые проекты деревянных церквей альбома 1844 года представляют собой некую трансформацию каменных храмов. Вариации типов и размеров храмов достигаются путем изменения формы завершений (шатрового, восьмискатного, четырехскатного со сломом) и увеличения основных размеров церкви с помощью дополнительных объемов (обходной галереи, притвора с колокольней, трапезной с шатровой колокольней).

К 1857 году вышел в свет «Атлас планов и фасадов деревянных приходских церквей на 250, 300, 400, 500 и 750 человек». Атлас 1857 года позже многократно дополнялся и переиздавался. По сути, и содержанию этот атлас схож с так называемым в официальных документах «Атласом Священного Синода» и альбомом образцовых проектов издания 1899 года. Церковь села Ново-Полтава, Николаевка и Черновая построены с копии чертежа №9 этого атласа (на 300 человек) [1, л. 26]. Церковь в селе Ново-Ильинка по плану №22 [1, л. 80]. Здание церкви в поселке Родино строилось по плану № 5 из сборника проектов сельских церквей Св. Синода [2, л. 99].

На Алтае, в силу преобладания сел со средним количеством жителей наиболее распространен был проект деревянной церкви на 300 человек, рекомендованный Алтайским округом для строительства храмов в переселенческих поселках, приуроченных к 150-летию округа. По этому проекту возводились большинство алтайских сельских храмов, с небольшими отличиями в отделке фасадов: в 1894 году церковь во имя Святых Первоверховных Апостолов Петра и Павла в деревне Овчинниково Барнаульского уезда (ныне Косихинский район Алтайского края) (чертил С.Н. Дмитриев), с более удлиненной трапезной церковь во имя Покрова Пресвятой Богородицы в селе Сорочий Лог (ныне Первомайский район Алтайского края), храм во имя Святого Николая-Чудотворца в селе Лушниково Тальменского района Алтайского края и другие [3, л. 38]. Для небольших и бедных селений Томской и Тобольской губернии базовый проект деревянных церквей на 300 человек рекомендовался в упрощенном виде: без обшивки, без трапезных и колоколен и вмещал 80 или 180 человек. Объемно - планировочное решение храма в селе Лушниково: простой прямоугольный алтарь переходит в основной объем храма с двумя выходами на одной оси, далее следуют небольшая трапезная и притвор. Над церковью возвышается восьмерик, увенчанный восьмигранным шатром и луковичная главка [4, с. 231].

Колокольни проектов храмов на 300 человек, как правило, двухъярусные с невысоким шатром и небольшой главкой, имелось парадное крыльцо с папертью. Образцовые и типовые проекты предполагают скромный декор в виде зубчатого свеса, рамочные наличники с щипцами в верхней части. Декор церкви в селе Лушниково также непритязателен. Вытянутые прямоугольные оконные проемы заключены в наличники с высокой лобанью, завершающейся карнизом - сандриком, подоконная доска снизу отмечена волнообразной резьбой. Треугольные фронтоны крылец имеют «волнистые» причелины. Грани барабана декорированы крупными геометрическими фигурами – восьмигранник между двумя прямоугольниками. Объем храма обегает развитый карниз, дающий подкарнизную тень [Там же.].

Проект деревянной церкви №31 на 500 человек из изданий того же альбома был реализован в храме во имя Архистратига Божия Михаила в селе Поперечном Нижнекулундинской волости (ныне на территории Каменского района Алтайского края), выполненный в 1908 году исполняющим дела Епархиального архитектора Хомичем [5, л. 48.]. Одновременно с Атласом 1857 года Главное Управление путей сообщения и публичных зданий издало «Атлас фасадов, планов и профилей церквей, иконостасов и часовен», куда вошли проекты каменных и деревянных храмов, включая и довольно значительные по размерам. Позднее издаются альбомы проектов церквей для строительства в селах Удельного ведомства и в селах государственных крестьян. Специальные альбомы создаются для Сибири и Западных губерний. Часто проекты переходят из одного альбома в другой и повторяются много раз. Из-за множества дублирующих атласов и альбомов в официальных документах (особенно на уровне сельских, волостных администраций) планы и чертежи церквей обозначались простой нумерацией без конкретных исходных данных, что существенно затрудняет происхождение стилистики и определение внешнего вида храма. К примеру, попечитель по постройке церкви в деревне Воронихе Боровской волости Иван Кайгородов в финансово-вспомогательном прошении Начальнику Округа докладывает о намерении строить церковь с подачи епархиального архитектора Хабарова «по плану №21», без пояснений из какого источника возникла данная нумерация проекта храма и что из себя будет представлять означенный храм [6, л. 117-117 об.]. Проекты Тона обычно использовались в крупных селениях и городах до конца XIX века, в отличие от базового атласа 1857 года.

Кроме того, на Алтае традиции строительства храмов по образцам и аналогиям исходили «с низу». Ельцовское сельское общество Чарышской волости избрав попечителей для построения церкви просило Горное Правление выдать означенным лицам план и фасад церкви по примеру вновь строящейся церкви Барнаульской волости в селении Чистюньском (ныне Топчихинский район Алтайского края) [7 л. 32. об.]. Близкие аналоги церкви в селе Лушниково, построенной по образцовому проекту на 300 человек, существовали не только на Алтае (церковь в селе Выпозлово Тальменского района, церковь в селе Чарышское Чарышского района), но и в других регионах Сибири (Екатерининская церковь в селе Князевке современного Тарского района Омской области, церковь в Селе Самохвалово Муромцевского района омской области) [8, с. 232]. Это свидетельствует о широкой практике строительства православных церквей по образцовым и типовым проектам.

Культовое зодчество в селах Алтая на рубеже XIX – XX веков неразрывно связано с основными миграционными и социальными процессами того периода.

Финансовые и организационные нюансы часто играли главенствующую роль на итоговые вместительные и внешне-видовые характеристики сельских храмов.

Крестьянские переселения в Сибирь последней четверти XIX — начала XX вв. оказали значимое влияние на процесс территориального и культурного освоения Алтая. Переселенческие мероприятия властей еще более дифференцировали сельские населенные пункты (к уже традиционному делению на основе наличия или отсутствия церкви: село-деревня) на переселенческие и старожильческие селения. В первую очередь это касалось вопросов финансовой помощи со стороны властей на постройку храмов. На рубеже XIX—XX веков в связи с празднованием 150-летия округа власти финансировали строительство множества церквей и школ в переселенческих поселках Алтая, старожильским же селениям в денежной помощи было отказано. Как отмечалось в отчетах Переселенческого Управления, на Алтай направлялось до ? всех переселенцев из Европейской части страны. В среднем с 1884 по 1892 ежегодно на Алтай прибывало до 25 тысяч человек [9, с. 8]. Многократное увеличение количества населения Алтая в связи с массовыми переселениями привело к росту строительства православных храмов. К концу XIX века на Алтае было возведено 170 православных храмов, а в первом десятилетии XX века к ним прибавилось еще 162 церкви [10, с. 14-15.]. Общее количество православных храмов и церквей Алтая к 20-м годам XX века составило около 500.

Процесс массового переселения крестьян из Европейской части России начался после издания закона 30 июля 1865 года. До этого времени переселенцы могли приписываться лишь к Смоленской волости Бийского уезда, население которых принадлежало к государственному крестьянам, «никогда не бывшим в обязательном отношении к Кабинету» [11, с. 19-20]. Запрет на переселения распространялся только на горнозаводские волости. По этому закону переселение крестьян разрешалось путем приписки к старожильческим обществам по «приемным приговорам» (за определенную плату) или путем «водворения» на свободной земле в переселенческом участке с наделом 15 десятин (образование новых поселков).

В 1896 г. образовано Переселенческое Управление, которое в последствии стало одним из самых крупных самостоятельных правительственных учреждений с достаточной хорошо развитой организационной структурой. В первом десятилетии XX века потенциальными переселенцами из центральной части страны широко стала внедряться практика отправки «ходовков» в Сибирские земли с целью разведывания природных, климатических и бытовых условий будущих мест жительства. Делегированные «ходыки» ещё до отправления в Сибирь наводили справки и запросы, путем заказа справочной литературы, о наличии в тех или иных местностях православных церквей, а в случаи отсутствия храмов о возможностях их строительства.

Второй этап переселения в Алтайский округ начался с 1906 г., и связан с проведением Столыпинской аграрной реформы. Николай II подписал закон о передаче земель Алтайского округа под переселенческие участки. После 1906 года переселение в Алтайский округ достигло наибольшего размаха, что заставило местные власти (светские и духовные) более организовано обустривать вновь прибывших переселенцев. Показателем этого являлось то, что землеустроительные чины еще до храмостроительных и организационных мероприятий переселенцев заблаговременно выделяли будущему причту церкви запасные участки усадебных и полевых земель. Так, к примеру, в 1910 году для причта «имеющего быть возведенным впо-

следствии храма в деревни Степной Кучук Ленковской волости Барнаульского уезда» (ныне на территории Родинского района Алтайского края) был выделен запасной участок (усадебный) в размере 1,00 десятины только «удобной земли при селении» и запасной участок (полевой) аналогичной земли в размере 97, 86 десятин в северо-западном направлении от селения [12, л. 9 об.—10.]. Тем самым землеустроительные власти, выделяя землю потенциальным причтам в определенной степени очень рисковали, так как в условиях частых «неурожаев хлебов» и последующих военно-политических событий множество сельских храмов становились «долгостроями».

В 1907 г. по указу императора было учреждено Особое Совецание при Синоде для забот о религиозных нуждах переселенцев. Заселяемая территория Азиатской России подразделялась на 12 особых переселенческих районов, в большинстве случаев совпадавших с административными границами сибирских губерний и областей. Во главе каждого переселенческого района поставлены были заведующие в круг обязанностей, которых входили церковно-строительные мероприятия. Совецанием были затребованы сведения о том, где необходимо открыть новые приходы и строить церкви. В каждой губернии создавались особые разъездные священнические районы. В каждый район назначался «разъездной причт» в составе священника и псаломщика. Епископ Томский и Алтайский нередко лично посещал новые переселенческие поселки, благословлял вновь создаваемые приходы, а в случаях больших финансовых трудностей переселенцев обещал всестороннюю помощь. Примером может служить визит «проездом» Преосвященного Владыки Макария в начале XX века в поселок Ракиты Покровской волости (ныне Михайловский район Алтайского края), жители которого многие годы строили православную церковь. Владыка Макарий ознакомившись с состоянием постройки храма «благословил на новый год причт, для которого и дома готовы...» [13, л. 165-166].

На рубеже XIX—XX веков на Алтае большинство новоселов образовывало свои отдельные поселки на отведенных им участках, и лишь незначительная часть была приписана к старожильческим селениям. Переселенцы, прибывшие на Алтай, сразу поднимали вопрос о строительстве в их селении церкви. Для них храм являлся той «нитью», которая связывала их с родной, с привычным образом жизни и условиями. Являясь выходцами из Европейской части страны, где православные храмы функционировали почти в каждом селении, новоселы привыкли к их близости и частым посещениям приходской церкви. Об этом свидетельствуют многочисленные разрешения и прошения о постройке церквей. В частности, общество крестьян Калмаковской волости поселка Ярославского пишет: «Мы народ привычный молиться Богу в своих храмах. На родине у нас, что селение, то почти и храм...» [14, с. 108]. Жители деревни Лотошиной Черно-Курьинской волости (современная Новосибирская область) в прошении о пожертвовании денежного вознаграждения и бесплатного отпуска леса на постройку церкви, акцентировали внимания властей на то что: «...деревня наша небогата состоит вся из российских переселенцев которым без церкви жить не привычны... и без Храма Божия нам жить скучно, так как мы привыкшие предками на родине около Храмов Божиих...» [15, л. 24]. Эти данные свидетельствуют о недостаточном количестве православных храмов в Сибири, по сравнению с Европейской Россией, на душу населения.

В целом, как утверждает дореволюционная литература, православные переселенцы отличаются от старожилов тем, что более религиозны, чаще посещают

церкви и «менее проводят время в праздности» [16, с. 342]. Данное обстоятельство разделило относительно унифицированное сельское население и вызвало своеобразную церковно-строительную конкуренцию между переселенческим и старожильческим населением и поселками. Так сельское общество крестьян переселенческого поселка Ярославского Калмаковской волости летом 1897 года подготовило приговор сельского схода и прошение о желании построить храм, на что жители волостного центра незамедлительно подали аналогичное ходатайство в вышестоящие инстанции о строительстве церкви именно в их селении [1, с. 108]. Далее следовала полемическая переписка между селениями с перечислением преимуществ того или иного поселка перед другим. Если речь шла о финансировании строительства культовых зданий «за казенный счет» то такого рода споры и конфликты на рубеже XIX—XX веков, как правило, решались в пользу переселенческих селений. Кроме того, дифференциация алтайского сельского населения на старожилов и переселенцев в некоторых деревнях достигла особых случаев, как, например, в селе Калманке Шадринской волости (современный райцентр Алтайского края) «...где новоселы недовольствуются общей церковью, строят «свою», новую...» [17, с. 342]. Факт одновременного строительства двух православных храмов в селе Калманке (к тому же не являющемся волостным центром), подтверждается данными из справочных епархиальных книг [18, с. 320].

С момента основания нового поселка переселенцы сразу озабочиваются построением церкви, учреждая «церковный фонд», который, как правило, находится «на руках» у попечителя, либо на хранении в волостном правлении. Церковный фонд формировался, «...подушно по общественному приговору и добродетельным даяниям радеющих ко Храму Святому...», в среде жителей села [19, л. 233].

Менее инициативная часть переселенцев желавших постоянно иметь возле своего местожительства православный храм переплачивала не один десяток рублей за прием или водворение в волостное село или поближе к нему, где находилась церковь. Некто Самойл Михайлович, водворившийся в Барнаульском округе Барнаульского уезда в письме на родину (Полтавская губерния) пишет: «...нас мало осталось на том месте, где мы причислены, а разошлись по соседним деревням на жительство: кто пошел, что лесу нет, а кто от того, что церковь далеко. Если будет Богу угодно, и живы будем, то и у меня есть охота перейти поближе к церкви...» [20, с. 154].

На Алтай русские переселенцы конца XIX – начала XX веков привнесли не мало строительных традиций и передовых технологии, использовавшихся в культовом зодчестве. В частности благодаря переселенцам в сельской местности начал бурно развиваться кирпичный, печной и штукатурный промыслы, до этого «...кирпич шел в город на заводах и рудниках...и появляются голландские печи...» [1, с. 342]. В православной церкви переселенческого поселка Николаевка Покровской волости «...две круглые печи, одна голландка...», «...в церкви дер. Черновой Нарымской волости...сложено две печи голландских...» [3, л. 458, 338]. В храмах старожильческих селений, как правило, печи клали «русские» или «контр-марки».

Тем не менее, несмотря на общее положительное влияние переселенческого движения рубежа XIX—XIX веков на все аспекты истории Алтая, развитие данного процесса происходило не совсем гладко. Речь идет о массовых возвращениях переселенцев на родину наиболее проявившихся на завершающей стадии переселенческого процесса. Многочисленные возвращения в

европейскую Россию чаще всего были вызваны не оправданием надежд новоселов, недооцененными климатическими условиями, плохой и несвоевременной организацией приема переселенцев на местах, отсутствием жизненных и бытовых удобств, в том числе и отсутствием культовых зданий для удовлетворения религиозных потребностей. Переселенческое поселку Покровский Ординской волости Барнаульского уезда, (ныне на территории Новосибирской области) в годы основания селения (1897 г.), Кабинетом были выделены финансовые средства на строительство храма, но к 1905 году покровское общество еще не определило дату начала постройки церкви и заготовки для этих целей леса, мотивируя это тем «...что в заселке остались лишь только 129 домохозяев, из которых многие думают уезжать, в 1896 году было 1281 душа, а к 1902 осталось 571 душа, из которых к 1905 году убыло еще 200 душ...» [21, л. 628].

Таким образом, переселенческое движение в Сибирь в конце XIX—начале XX активизировало храмостроительные процессы на Алтае, путем многократного увеличения населения а, следовательно, и необходимости увеличения строительства православных церквей. Обособленность вновь прибывшего населения от старожилов привело к возникновению храмостроительной и нравственно-религиозной конкуренции в алтайских деревнях, что качественно и количественно сказалось на духовное развитие и состояние сельского населения. Переселенцы из Европейской части страны привнесли немало строительных и архитектурных традиций в гражданскую и культовую архитектуру, до этого времени малоизвестных.

Согласно данным первой всеобщей переписи 1897 г., в конце XIX православное население Томской губернии, в состав которой входил Алтайский округ, составляло 1743704 человек, вторыми по численности населения являлись старообрядцы — около 100000 [22]. В местах традиционного проживания старообрядцев (бассейн р. Чумыш, Салаирский кряж, Рудно-Горный Алтай) именно между двумя этими религиозно-догматическими группами на рубеже XIX—XX веков сложились организационно-храмостроительные противоречия. При процедурах разрешения церковного строительства светские и духовные власти обязательно истребовали данные о конфессиональном составе тех или иных селений. В населенных пунктах с преобладанием не православных жителей строительства храмов рекомендовалось в первоочередном порядке. Большинство территорий Алтая старообрядческие общества освоили еще в XVIII веке, и к переселенческим планам властей они относились с настороженностью. К тому же в их памяти остались воспоминания о жесткой политике Петра I по отношению к старообрядческому населению (вынужденные «гари» раскольников, ликвидация часовен и молитвенных домов и т.д.). Одними из средств борьбы за отстаивания своих религиозных и традиционно-бытовых укладов жизни являлись непринятия в сельские общества новых православных членов и нежелания участвовать в православной храмостроительной деятельности. Примером могут служить организационные планы по построению православной церкви в деревне Кочегарка (ныне несуществующее село на территории Залесовского района Алтайского края) в конце XIX—начале XX веков. Кабинетским начальством была выделена денежная сумма и бесплатный строительный материал на возведение храма, и всё что только требовалось от жителей — это лишь произвести построение, однако, на сельском сходе крестьяне вообще отказались от идеи сооружения православной церкви, так как большинство из них придерживалось старообрядческих традиций [23, л. 25.].

В некоторых старообрядческих селениях обстановка накалялась до высшей степени конфликтности. Деревне Талица Ануьской волости (ныне на территории республики Алтай) где жителей «все поголовно раскольники, не приемлющие Священства», было предложено волостным начальством ряд организационных мер по строительству православной церкви (составление приговора и выбор попечителя), на что жители решительно заявили: «... что иметь у себя церкви не желают, а если к тому их будут принуждать, то они все до одного разъедутся из деревни...» [24 л. 88]. В селе Ворониха Боровской волости, современный Ребрихинский район Алтайского края, пострадавшая сторона в обращении к начальнику Алтайского Округа пишет, о том, что православные переселенцы начали строительство храма, в ответ на это в апреле 1899 года старообрядческое большинство деревни «разломало» несколько домов у переселившихся крестьян и в угрожающей форме настаивало о выселении [25 с. 111.].

Попыткой снизить религиозную напряженность между старообрядцами и православными жителями являлась практика организации строительства единоверческих церквей (Сибирячихинская Николаевская церковь, Батуровская Богоявленская и др.). Приходы этих церквей подчинялись православной епархии, а богослужения велись по старообрядческим канонам. Кроме того, на Алтае известны практики перестройки старообрядческих часовен в единоверческие храмы. В середине XIX века по просьбе прихожан села Шипицыно (ныне Тальменский район Алтайского края) раскольническая часовня была перестроена в единоверческий храм по плану барнаульского архитектора Шульдаля [26 с. 233-234].

Также проблематичным на рубеже XIX—XX веков было строительство православных церквей в селениях

на территории инородных управ Алтая. Всего в Алтайский округ на рубеже XIX—XX веков входило четыре инородной управы (Кумышская, Быстрянская, Кокшинская и Сарасинская), со своим национальным самоуправлением (как правило, не православным). Православные жители переселенческого заселка Велижанский Лог Кумышской Инородной Управы, состоящей из 9-ти селений с населением до 2200 душ мужского пола, (ныне часть территории Хабарского и Панкрушихинского районов Алтайского края; Красноозерского и Кочковского районов Новосибирской области) в 1899 году решили построить православный храм. На эти цели у сельского общества имелся необходимый денежный фонд, ходатайство от духовного начальства, и составленный общественный приговор, который необходимо было засвидетельствовать в управе. Инородная управа, в лице Крестьянского Начальника, отказала в освидетельствовании общественного приговора, так как не признала за переселенцами права на их самостоятельное административное существование, как юридического лица — крестьянского общества [27 л. 191-193]. В действительности же причиной отказа жителям деревни Велижанский Лог — стало нежелание инородческих властей иметь на своей территории храм православного вероисповедания.

Таким образом, светские и духовные власти на рубеже XIX—XX веков в селениях с преобладанием не православного населения с одной стороны пытались вести миссионерскую деятельность, с другой стороны пытались оградить малочисленных православных жителей в этих селениях от влияния и возможной пропаганды других вероисповеданий и конфессий. Не православные жители алтайских сел всячески воспрепятствовали идеям и мероприятиям властей и православного меньшинства в деле храмового строительства (отказы, саботаж, физические действия и т.д.)

Библиографический список

1. ЦХАФ АК Ф. 4. Оп. 1 Д. 2528.
2. ЦХАФ АК Ф. 4. Оп. 1 Д. 2465.
3. Храмостроительство на Алтае (середина XVIII — начала XX века). Каталог. — Барнаул. 2005.
4. Степанская Т.М. Культурное зодчество Алтая / Т. М. Степанская // Алтайский сборник. — Вып. XIV — Барнаул: алтайское книжное издательство, 1991.
5. Храмостроительство на Алтае (середина XVIII — начала XX века). Каталог. — Барнаул. 2005.
6. ЦХАФ АК. Ф. 4 Оп. 1. Д. 2389.
7. ГАТО. Ф.6. Оп.1. Д. 872. Л. 32.
8. Степанская Т.М. Культурное зодчество Алтая / Т. М. Степанская // Алтайский сборник.- Вып. XIV- Барнаул: алтайское книжное издательство, 1991.
9. Иванова Н.Ф. Сибирское крестьянство в 1917 — начале 1918 гг. Москва, 1990.
10. Мезенцев Р.В. Православная церковь на Алтае в 1917-1940 гг. автореферат дисс. на соискание ученой степени кандидата исторических наук...
11. Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа под ред. П.А. Голубева. Томск, 1890.
12. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 5356.
13. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 2528.
14. Сибирские переселения. Документы и материалы. Выпуск 1. Новосибирск, 2003.
15. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 2528.
16. Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа под ред. П.А. Голубева. Томск, 1890.
17. Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа под ред. П.А. Голубева. Томск, 1890.
18. Справочная книга по Томской епархии за 1902-1903 г. под редакцией Д.Е. Березова. Томск, 1903 г.
19. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 2528.
20. Сибирские переселения. Документы и материалы. Выпуск 1. Новосибирск, 2003.
21. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 2528.
22. Азиатская Россия. Люди и порядки за Уралом Т.1. Санкт-Петербург, 1914 г.
23. ЦХАФ АК. Ф. 4. Оп. 1. Д. 2389.
24. ЦХАФ АК. Ф. 4. Оп.1. Д. 2465.
25. Сибирские переселения. Документы и материалы. Выпуск 1. Новосибирск, 2003.
27. Казанцев В.И. Шипицынский собор (к истории старообрядчества на Нижнем Чумыше / В.И Казанцев // Деревня моя... Историко-публицистический сборник. Барнаул, 2006.
28. ЦХАФ АК. 4. Оп.1. Д. 2528.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 7.031.1

М.Г. Нечаев, аспирант Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина, г. Бийск

НАСКАЛЬНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ АЛТАЯ КАК ПАМЯТНИК ПРОТОИСКУССТВА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС И ФОРМЫ ДИАЛОГА С СОВРЕМЕННОМ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Целью статьи является анализ аксиологического статуса алтайских писаниц в современной культуре и обществе. Автором рассматривается проблема применения изобразительных артефактов в формировании культурного потенциала региона. Автор развивает актуальную тему изучения истории и значения объектов материальной культуры Алтая в контексте современного философского осмысления содержания формы и символики алтайских писаниц, несущих в себе определенный объем информации о прошлом. Наибольшее внимание в статье уделяется проблеме интерпретации символизма и трактовке глубинных основ художественного творчества.

Ключевые слова: **наскальные изображения, архетипические образы, культурную основу, наследие, граждане, Республика Алтай.**

В наскальных изображениях Алтая запечатлены такие архаические пласты человеческого самосознания, которые распространяются на культуру народов, исторически разделенных пространством и временем.

Исследуя особенности архаического мышления, создатель французской школы этнологического структурализма К. Леви-Стросс делает вывод, что логический потенциал мышления первобытного человека и человека современного принципиально равны [1]. Абстрагирующая функция сознания активно проявлялось уже в архаических культурах, где чувственный смысл явления не существовал без сверхчувственных значений. При этом особенно важную и актуальную роль в первобытном мышлении играли символы, которые являются промежуточными единицами между конкретно-чувственными образами и абстрактными понятиями. Искусство того времени, по мнению Леви-Стросса, изображает часто сверхъестественные существа, обладающие вневременной и не зависящей от обстоятельств реальностью [2, с. 111].

Наскальное изображение является договорённым знаком сакрального смысла, определенный знаковый смысл имеют части изобразительной плоскости. Здесь все втянуто в культурное обращение, существует в культурном контексте и создает особое культовое пространство для совершения ритуального действия. Изображение указывает, что данный феномен выделен из природы и включен в культуру. Оно несет информацию об оппозиции, о которой говорит Леви-Стросс как первичной оппозиции человеческого общества и породившей его среды: культура — природа. Когда объект природного ландшафта начинает выполнять культуросозидающую функцию, происходит формирование собственно культурного ландшафта. С этого и начинается человеческая культура, которая в структурализме, представляющем собой метод изучения архаичных культур, понимается как результат стремления и способности человека особым образом обозначить среду своего обитания. Скала с прилегающей территорией является зоной особой сакральности, состоящей из взаимодействующих природных и культурных компонентов. С этих позиций наскальное изображение — это способ удвоения реальности, ее магическое отражение.

Другой французский философ Люсьен Леви-Брюль, чье имя часто связывают с изучением примитивного интеллекта, к концу научной карьеры изменил свои взгляды в направлении универсализма [3, с. 202-303]. Леви-Брюль утверждает, что в примитивных обществах, где эмоции неотделимы от познания и отношения между событиями носят мистический, а не причинно-следственный характер, существуют качествен-

но иные формы мышления — коллективные представления. Это понятие он определял как систему верований и чувств, передающихся из поколения в поколение. В качестве главной составляющей коллективных представлений исследователь рассматривает мистическое содержание, понимая мистичность как веру в таинственные силы и общение с ними. Как полагал Леви-Брюль, первобытный тип мышления составляет основу культуры не только дописьменных традиционных обществ, но и современных восточных культур. В наскальном искусстве запечатлены традиционные для архаического сознания идеи, соотношенные с сакрально-мистическим пониманием мироздания.

Проблема интерпретации символики наскального искусства напрямую соотносится также с вопросом о глубинных основах художественного творчества: достаточно вспомнить психоаналитическую концепцию К.Г. Юнга об архетипах — универсальных прообразах, проформах поведения и мышления, которые передаются современному человеку генетически. Звеном между архаическими, традиционными и современными культурами оказывается архетип. Согласно теории К.Г. Юнга, символический знак как элемент языка изобразительного искусства наиболее адекватно выражает содержание коллективного бессознательного, поскольку культурные архетипы раскрывают свое содержание иконически, то есть посредством изобразительной формы. Архетипические образы, считает Юнг, всегда сопровождали человека, они являются источником мифологии, религии, искусства. В этих культурных формах происходит постепенное превращение архетипических образов в символы. По Юнгу, история религии, в широком смысле слова (т.е. включая и мифологию, и фольклор, и первобытные психологические представления), является сокровищницей архетипических символов. Изобразительное искусство, как говорит Юнг, является внутренней потребностью, которая превращает человека в инструмент для выражения опыта коллективного бессознательного [4]. Он стремится подчеркнуть тот факт, что человек как художник, чрезвычайно чужок к архетипическому восприятию мира и вдохновенно творит в состоянии наития. Эту мысль Юнга подтверждает Леви-Стросс, считая, что проследил путь от символов и знаков к бессознательной структуре разума, а следовательно, к структуре вселенной. Священные символы, связывая человека с разными уровнями реальности, давали ему возможность рассматривать себя как часть сакрализованного космоса. В общем виде священная скала служит точкой жизненного контакта с космическими силами и центром аккумуляции энергии. Скала, будучи центром всего обрядового комплек-

са, является воплощением архетипа «Мировой горы» или «Мирового центра» [5].

Психологи и искусствоведы чаще всего связывают представления о символическом значении цвета с теорией Юнга о коллективном бессознательном, об особенностях индивидуального цветовосприятия и культурно-генетически обусловленных представлениях о них. На уровне архетипов семантический язык цветовых значений един для всех людей на Земле: красный признан основным, базовым архетипическим цветом всей первобытной культуры. Именно этот цвет чаще всего избирается и древними художниками Алтая.

Изложенную выше гипотезу о возможности прочтения древнего наскального искусства в контексте культурного наследия попытаемся апробировать на примере наскального искусства Алтая. Турочакская писаница находится на левом берегу реки Бии у села Турачак датируется эпохой бронзы и является одним из древнейших культовых центров на Алтае [6, с. 11-21]. Древние люди нанесли красной охрой на поверхности скалы изображения лосей. Изображение на скале имело тесную связь с древней традицией народов — шаманизмом, а именно передавало преклонение людей перед самыми крупными представителями тогдашнего животного мира: лосями, оленями, медведями, дикими лошадьми, как духами-хранителями души шамана. Например, много труда умения и энергии потребовалось для того, чтобы создать многоярусный алтарь алтайской писаницы Калбак-Таш. Наскальный комплекс расположен в семи километрах к западу от села Иодро Онгудайского района. Люди до сих пор любят этим уникальным чудом.

Из железного века на территории Алтая в наскальном искусстве остались сюжеты с потусторонней тематикой, где присутствуют антропоморфные фигуры с шаманской атрибутикой [7].

Ярко выраженная особенность этнических корней в искусстве разных народов прослеживается с глубокой древности. В этом аспекте изучение этой проблемы на территории Алтая наиболее благоприятно, так как здесь сохранилось колоссальное количество древних изобразительных памятников, сказаний, легенд, костюмов, мифов. Некоторые утратили свою актуальность, а многие до сих пор присутствуют в повседневном сознании многонационального населения Алтая.

К примеру, наскальные изображения представляют разностороннюю многонациональную и соответственно разнообразную культурную основу. В ней отразились особенности жизнедеятельности, взаимосвязей, перемен и обмен культурными ценностями, ранние формы религиозного мировоззрения древних народов Азии.

Профессиональное изобразительное искусство художников Алтая также достигло сегодня той степени своего развития, когда требуется не только дальнейшая его историческая систематизация, но и теоретическое осмысление его особенностей, одной из которых являются появившиеся в последнее время в творчестве наших художников элементы осознанного этнического начала в произведении искусства.

Связано это явление с обострением этнического самосознания народа, для которого в высшей степени характерно обращение к сугубо «своей» тематике — исторической, бытовой, фольклорной; интерпретация явлений, которые признаются наиболее этнически значимыми.

Этнические элементы (как образно-содержательные, так и живописно-композиционные) в произведении выявить очень трудно.

В процессе современной творческой деятельности роль сюжетно-тематической или стилиевой традиции,

идущей из прошлого, значительно ослабевает. Вернее, эта роль ею иначе «исполняется». Активность творчества проявляется в непрерывной реорганизации наследия, что не может гарантировать требуемой однородности искусства данного эроса.

Постоянно изменяющийся спектр традиций строится на ограниченном материале, накопленном культурной памятью народа. В данном случае для выявления этнического начала в произведении искусства следует искать не однородность (устойчивость использования неповторимых элементов), но целостность, которая хотя и обладает высокой степенью сложности, но все же обеспечивает тому произведению этнокультурную индивидуальность.

В этой связи интерес представляет проблема влияний и заимствований, которые, как известно, бывают органическими и механическими. Заимствование иностранного опыта получает новое звучание в контексте культуры воспринимающей, а условия однородности и неповторимости соблюдаются за счет традиции и сочетания элементов между собой.

Таким образом, необходимо выявить доминантную версию в трактовке изобразительного материала. Для чего необходимо знание авторской концепции картины и доминантность одного из его «я — сознаний» (профессионального, этнического, религиозного, полового). В результате мы пришли бы к выводу о том, что одно и то же произведение получает в процессе восприятия множество значений, оно индивидуально интерпретируется и требует личного заимствования и приспособления социальных и культурных форм, возникших в других обществах и в другую эпоху.

Итак, в структуре искусства народов Алтая своеобразно сочетаются устойчивые и меняющиеся элементы. Структура состоит из нескольких взаимосвязанных уровней: форма, тематика, сюжеты, ценностная иерархия, эмоциональный склад. Затем — характер образности. А также стилевые, видовые, жанровые предпочтения.

«Этническое свойство», которое мы пробыли определить, ориентируясь на функциональный аспект изобразительного искусства, наиболее полно постигается при выявлении его генетического аспекта. Этническая специфика произведения есть результат отложения фундаментальных архетипических мотивов и черт психического склада народа. Считается, что психический склад («дух народа») обязательно присутствует в его искусстве, если не на уровне отдельного произведения, то в структуре этого искусства в целом. Так, ни причины устойчивости этнического характера, ни степень его изменчивости, ни само понятие до настоящего времени не сформулировались как научное определение.

Этническая специфика изобразительного искусства народов Алтая имеет место быть, но представляет собой явление достаточно сложное и требующее специального обстоятельного рассмотрения с учетом динамики этого свойства и системного его изучения.

Республика Алтай, как часть Российской Федерации, является частью культурного наследия хранилище народов Евразии, обладает колоссальным культурным потенциалом уникальных исторических природных и антропогенных комплексов мирового значения, привнеся всё это в единую разнообразную палитру культур народов отечества.

В XXI веке исследователи подводят итог белым пятнам на планете. Происходит конкретизация очагов культурных ореолов. Современные технологии позволяют их исследовать, систематизировать, сохранять. Естественно, невозможно обеспечить сохранность каждого памятника, но возможно его применять для самореализации с огромной отдачей для социума.

Исследования в данной области позволяют расширить рамки понимания культурного потенциала обширной территории России. Культурный потенциал предопределяет наличие на территории страны памятников, архитектурных ансамблей, достопримечательные места [8, с. 72-73]. Культурный потенциал страны это её наследие. Наследие — заслуга прошлых поколений, существовавших на протяжении многих тысячелетий и аккумулирующих свои достижения в предметы материальной культуры, которые продолжают существовать на окультуренной территории и позволяют развиваться последующим поколениям, без которого невозможно это развитие [9, с. 6]. В значительной мере «культурное наследие» влияет на внешний вид России на мировой арене среди других государств. Многонациональная культура народов отечества характеризует страну, как великую мировую державу. Грамотно сформированный потенциал культурного наследия применяется в государственном развитии социально-экономических и социокультурных направлений [там же]. Главной задачей в области развития культурного потенциала является исследование, нахождение и сохранение исследуемого материала [10]. Кроме сохранения, культурный потенциал необходимо

применять в сферах образования, туризма, экономики. Об этом много говорит и пишет в своих исследованиях Ю.А. Веденин, руководитель Научно Исследовательского Института Наследия. Помимо самого памятника истории и культуры в основу ценностного восприятия входит и сама территория, на которой располагается объект, но на практике, оказывается, всё осуществляется гораздо сложнее [11].

Памятники наскального искусства носят междисциплинарный интерес для таких сфер исследования как археология и искусствоведение, являя собой источник изучения культуры, а изученные комплексы становятся объектами наследия, формируя культурный потенциал отечества.

Складывается впечатление, что антропогенной деформации или полному разрушению не подвергаются только памятники федерального значения, а если такого статуса объект не имеет, то с ним может произойти всё что угодно. Естественно, всё упирается в финансирование. Памятники не разрушают в тех странах, где к этому подходят с воспитательной точки зрения, где граждане выступают гарантами их сохранности и мониторинга. Эта задача очень сложная и требует огромных образовательных и социальных усилий.

Библиографический список

1. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление [Текст] / К. Леви-Стросс. — М.: Республика, 1994.
2. Феест, К. Ф. Искусство коренных народов Северной Америки [Текст] / К. Ф. Феест. — М.: Радуга, 1985.
3. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении [Текст] / Л. Леви-Брюль. — М.: Педагогика-Пресс, 1994.
4. Юнг, К. Архетип и символ [Текст] / К. Юнг. — М.: Ренессанс, 1991.
5. Марков, А. Как сохранить культурные ландшафты [Текст] / А. Марков, А. Костинский // Наука и технологии. — М.: 2008.
6. Окладников, А. П. Турочакская писаница [Текст] / А. П. Окладников, В. И. Молодин // Древние культуры Алтая и Западной Сибири. — Новосибирск: Наука, 1978.
7. Мартынов, А.И. Бичикту-Бом — святилище Горного Алтая [Текст]: Монография / А.И. Мартынов, В.Н. Елин, Р.М. Еркинова. — Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2006.
8. Нормативные акты ЮНЕСКО по охране культурного наследия [Текст]. — М.: ЮниПринт, 2002.
9. Веденин, Ю.А. Культурное и природное наследие России [Текст] / Ю.А. Веденин. — М.: Российский НИИ Культурного и природного наследия, 1995.
10. Марков, А. Как сохранить культурные ландшафты [Текст] / А. Марков, А. Костинский // Наука и технологии. — М.: 2008.
11. Полякова, М.А. Охрана культурного наследия [Текст] / М.А. Полякова. — М.: Дрофа, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.09.08.

УДК 7.067

Г.Ф. Терещенко, аспирант, Бийского педагогического государственного университета им. В.М. Шукшина

РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В ФОРМООБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ДИЗАЙНА СРЕДЫ ГОРНОГО АЛТАЯ

В статье рассматривается культурно-эстетическая проблема художественной содержательности средового пространства Горно-Алтайского региона, а также влияния культурных традиций на современный дизайн среды.

Ключевые слова: культурные традиции, дизайн среды, культурный ландшафт.

Актуальным для науки является рассмотрение такого аспекта современности, как использование традиций в процессе глобализации. Традиции формируются в течение длительных периодов. Культурологи определяют традицию как «особый механизм социальной памяти» [1, с. 134]. Ф. Бекон говорит о традиции как о фундаменте культуры настоящего, без которого невозможно формирование нового. Философ отмечает: «...богатство культуры прошлых эпох — базис культуры настоящего, который по отношению к культуре канувших в лету исторических эпох является более богатой и содержательной» [2, 12]. Это утверждение Ф. Бекона вполне подтверждается развитием дизайна в Горном Алтае, территория которого несет на себе отпечаток

деятельности людей и воспринимается через «призму» культуры, знаков и социокультурных ценностей.

На Алтае различные этносы и цивилизации сменяют друг друга на протяжении нескольких тысячелетий. Об этом свидетельствуют дошедшие до нас историко-культурные памятники разных эпох — петроглифы, каменные изваяния, курганы разных культур, остатки поселений древнего человека с богатым культурным слоем. Уникальная природа Горного Алтая была и остается источником творческого процесса.

Многие элементы традиционного мифопоэтического мировоззрения народов Горного Алтая продолжают существовать, даже утратив характер мировоззренческих установок. Пережиточность любого явления духов-

ной культуры весьма условна, коль скоро это явление воспроизводится из поколения в поколение. Одним из свидетельств тому может служить тип жилища, свойственный теленгитам: шестигранная войлочная юрта, которая очень часто в современное время устанавливается во дворе рядом с рубленным домом. Особенностью коренных жителей Горного Алтая является то, что они сумели сохранить в своей среде древнее мировоззрение, связанное с верой в одухотворенность природы. Присущие им культурные нормы и представления продолжают в той или иной степени существовать, сохраняясь в постоянно воспроизводимых «пережитках», встраиваясь в новые отношения, охватывая значительные пласты культуры общества, особенно в его «глубинке» и на периферии. Вдоль Чуйского тракта, часто встречаются недавно выстроенные шестигранные или круглые айлы, где размещаются музеи национальной культуры, как объекты культурного туризма. Образ айла для музея национальной культуры вполне уместен и функционален, т.к. аил является памятником национальной архитектуры алтайцев. Это в первую очередь говорит о возрождении алтайской культуры, но в то же время это явление интеграции искусства в объекты средового дизайна, и синтез традиции с туристическим бизнесом.

В последнее время культурно-эстетическая проблематика художественной содержательности средового пространства и элементов, составляющих его, актуальна. Она формируется различными причинами — от возрождения культурных традиций до желания совершенствования среды обитания человека в художественно-эстетическом аспекте. Созданные дизайнером объекты среды несут информацию, помогающую устойчиво поддерживать общественно устоявшийся образ жизни и культурные традиции. Используя природные богатства — объекты и явления естественного происхождения, составляющие природное наследие народа, дизайнер создает дизайн-концепцию как своеобразный алгоритм дальнейшей архитектурно-дизайнерской деятельности, позволяя сформулировать «проектно-художественную метафору», выражающую художественную модель средовых объектов.

Сейчас как никогда остро стоит вопрос единения природы искусственной, созданной руками человека, и естественной. Архитекторы и дизайнеры, работая над формой проектируемого объекта, стремятся к созданию гармоничного единства и целостности архитектурной формы и ландшафта. Ландшафты были и остаются источниками творческого процесса. В результате творческой деятельности вокруг каждого объекта ландшафта, который послужил источником вдохновения для создания произведения искусства, формируется некий информационный слой, который не только создает образ данного ландшафта, но и является одной из главных его составляющих. Многие элементы традиционного мифопоэтического мировоззрения народов Горного Алтая продолжают существовать, даже утратив характер мировоззренческих установок. Пережиточность любого явления духовной культуры весьма условна, коль скоро это явление воспроизводится из поколения в поколение. Одним из свидетельств тому может служить тип жилища, свойственный теленгитам: шестигранная войлочная юрта, которая очень часто в современное время устанавливается во дворе рядом с рубленным домом. Целеустремленный поиск архитектурной формы, обусловленной точным ответом месту и времени ее возникновения, и потому исторически устойчивой, естественным путем решит мучительные противоречия современной архитектуры: национальное и интернациональное, традиции и новаторство, стиль и мода и многие другие [3]. Территории

современного Горного Алтая являются зоной активно развивающейся туристической индустрии. Развитие туристического бизнеса на Алтае приводит к преобладанию современных архитектурных построек определенного назначения, обслуживающих туристов: гостиниц, мотелей, торговых комплексов, туристических и спортивных баз, придорожных кафе и пр. В формировании объемно-планировочных композиций и художественных образов подобных объектов нередко используется национальное архитектурное наследие, и в первую очередь принципы и приемы формообразования традиционного алтайского жилища — айла и элементы алтайского орнамента. Конусообразная и пирамидальная форма айла часто прослеживается в конструктивно-композиционном решении крыш современных архитектурных сооружений, а также в малых архитектурных формах. Образ горной вершины, взятый за основу формообразования айла, гармонично вписывается в местный ландшафт. Внешний облик зданий и сооружений напоминает об архитектурных традициях алтайского народа. Элементы декоративного убранства малых форм дизайна среды способны подчеркнуть и даже усилить историческое и национальное своеобразие. Каждая деталь декора, фонарь, скамья или просто вывеска способны внести свой вклад в организацию средового пространства. Но, к сожалению, очень часто эта область деятельности дизайнеров оказывается на последнем плане. Владельцы строящихся объектов чаще прибегают к помощи непрофессионалов и решают проблемы самостоятельным способом, что приводит к негативным результатам в силу отсутствия вкуса и мастерства исполнения.

Все объекты дизайна, находящиеся в туристической зоне Горного Алтая формируют культурный ландшафт — объект творения творческого гения человека, творческих сил природы, приумножающего или преобразующего красоту, разнообразие, продуктивность и комфортность ландшафта.

Современный культурный ландшафт Горного Алтая несет в себе вековую информацию, подвергающуюся ныне изменениям под воздействием человеческой деятельности. Идеальный природный ландшафт, где доминантой являются горы, воспеваемые многими художниками и поэтами, диктует человеку условия жизни и деятельности. О современной культуре говорит уровень развития традиционных ремесел, а также творчество современных художников и дизайнеров. Большую роль в сохранении и возрождении алтайских традиций играет декоративно-прикладное искусство, представленное в широком ассортименте в торговых палатках. Сувениры, выполненные из кости мамонта, природных камней, керамики, тиснения по коже, резьба по дереву и другие являются объектами среды, которые возрождают и популяризируют народные традиции, интерпретируя ценности традиционной культуры.

В последнее время все больше распространение получают формы предметно-пространственной среды с ярко выраженным эмоционально-образным содержанием. Изделия народных мастеров несут отпечаток культурного наследия региональной культуры. Художники, создавая свои произведения, возвращаются к истари завещанным образам, их комбинациям, предлагая обновленные, осовремененные формы. Дизайнеры, в процессе работы над поиском новых образов, обращаются к региональной этнографии, мифологии и истории материальной культуры. Эстетизация быта фокусирует проблемы, связанные с концептуальной организацией среды в целом. Отмечая связь ремесел с дизайном, О. Генисаретский выделил в гуманистическом смысле гуманитарно-художественные истоки отношения красоты и пользы, источниками

художественно-проектной интуиции которых, являются природные и духовные источники [4.].

Таким образом, динамика развития дизайна среды в регионе проявляется прежде всего через модернизацию и интерпретацию форм предметов традиционной культуры, а именно предметов декоративно-прикладного искусства и национального жилища — аила.

Накопленное веками культурное наследие, используется сегодня для воплощения замыслов архитекторов и дизайнеров среды. Творческая суть их художе-

ственного проектирования состоит в образном схватывании, прояснении и воплощении жизненных ценностей. Основой же является проектное воображение, как взаимосвязь процессов мышления, направленных как на выявление исходных ценностных ориентиров и основных формообразующих среду факторов, так и на выявление проектных образов средовых объектов, в которых находят удовлетворение замыслы о будущем состоянии жизни.

Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Традиции в культурном наследии Алтая / Т.М. Степанская // Культурное наследие Сибири. — Барнаул, 2005. — Вып. 7.
2. Бекон, Ф. Новый Органон / Ф. Бекон. — Л., 1935.
3. Чижиков В.В. Дизайн в формировании культурной среды. // Дис. кан. искусствоведения. М. 2004.
4. Чепурова О.Б. Художественный образ в дизайн проектировании культурно-бытовой среды. // Дис. кан. искусствоведения. М. Про Софт-М 2003.

Статья поступила в редакцию 28.09.08.

УДК 745/749

И.Л. Эрг, соискатель БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

ОРНАМЕНТИКА И СИМВОЛИКА ДОВОМОГО ДЕКОРА ДЕРЕВЯННОЙ АРХИТЕКТУРЫ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В работе представлены некоторые аспекты художественно-образного строя сибирского домового декора в контексте исторического освоения Сибири русскими людьми. Архитекторы Сибири, сохраняя традиции русского народного искусства и воспринимая культуру местных народов смогли создать художественные мотивы, свойственные суровому сибирскому краю.

Ключевые слова: **домовый декор, стиль архитектурный, мотив декоративный, сюжет, орнамент, символы языческие, наличник.**

Разнообразные по архитектуре и декору городские деревянные постройки конца XIX — начала XX веков поражают сплетением архитектурных стилей и мотивов.

От поколения к поколению менялось отношение мастера к декоративному убранству избы. Суровая сдержанность жилища первых поселенцев уступает место более пышным формам XIX века и, наконец, кружевной кипени купеческих особняков конца XIX — начала XX веков.

Сюжет и орнамент резного декора в известной степени традиционны для русского искусства. Однако в каждом образце резьбы можно обнаружить индивидуальный почерк мастера, его любимые детали, влияние различных архитектурных стилей и разных культур. Наряду с классическими орнаментальными мотивами (виноградные гроздья, стилизованные цветы и листья аканта, вазоны с плодами и др.), встречаются образы древнего происхождения: львы, драконы, птицы. Как верно заметил А. М. Родионов: «При всей молодости русской культуры, русского орнамента в нем кроется один парадокс — составляющие современного орнамента удивительны своей древностью. Даже в пределах только Барнаула или Бийска можно отыскать немало орнаментальных мотивов, уходящих к истокам дославянской культуры» [1, с.107]. На первый взгляд довольно-таки смелое утверждение и вполне логичный вопрос «Откуда в городах, не достигших и 300-летнего возраста доязыческие символы?». Но именно в этом и заключается одна из характерных черт сибирского декора. В свое время Б. А. Рыбаков проследил путь «громового знака» из II тысячелетия до н. э. в начало XX века. Первоначально обозначавший одну из небесных сил (символ бога грозы), шестилучевой знак, пройдя все мифологические, религиозные и символические

ипостаси, приобрел для человека нынешнего дня значение одного из элементов орнамента, и в первую очередь значение эстетическое. Именно в изменчивости значения и заключается стойкость орнамента и его перемещение вместе с развивающимся миропониманием относительно времени, а потому, мы спустя тысячелетия, можем наблюдать эту небесную силу, воплощенную в один из знаков орнамента, практически в каждом городе Сибири. «Громовой знак» — это лишь один элемент, один символ из единой и цельной орнаментальной системы, выработанной славянским язычеством. Стихии земли и неба нашли в ней свое особенное, лаконичное и понятное изображение.

Учитывая то, что Сибирь в основном заселялась крестьянами, нам небезынтересно было выяснить — насколько славянские символы плодородия нашли отражение в сибирском орнаменте. Мы попытались проанализировать истоки некоторых символов, характерных для сибирского декора на примере домовой резьбы Бийска. В частности отмечаем, что языческие истоки напоминают о себе в бийской домовой резьбе солнечными розетками — солярными знаками; плавной, волнистой линией карнизов и подзоров — идеограммой воды; ритмической чередой пробивающихся ростков русских лилий — символов плодородия и др. К числу наиболее распространенных элементов бийского орнамента можно отнести узор из повторяющихся прямоугольников. Их нижняя сторона плавно переходит в резное сердечко или другую похожую на него фигуру растительного мотива, но в плоскости треугольника неизменно находится крест с четырьмя точками на концах и, иногда, в перекрестье. Интересно то, что такой орнамент встречается исключительно в оформлении карнизов, независимо от той местности, в кото-

рой находится сам дом. Очевидно, что подобное расположение резного рисунка не случайно и, безусловно, связано с символикой, которой наделяли данный элемент наши предки.

В наше время крест принято рассматривать как символ христианства. Но крест, являясь одним из самых универсальных среди простых символических знаков, отнюдь не ограничивается сферой христианства. В языческой символике крест представлен многими разновидностями, одной из которых является широко известная свастика. Однако, изначально крест не обозначал солнце, его происхождение и семантика были иными. Начиная с эпохи неолита имеются косвенные доказательства для того, чтобы трактовать крест как знак четырех главных направлений горизонта и как эмблему бога земли. Символ земли в виде перекрещенного квадрата свидетельствует, что понятие «четыре стороны света» связывалось с понятием «четыре страны света» или «четыре области земли», так как прямоугольник был символом земли. Понятие «четыре стороны света» для людей древних эпох не было просто выражением ориентирующих направлений — оно связывалось с их представлениями о строении мироздания. Так, например, в мифологии майя небо покоится на четырех угловых столбах. Четыре священных столба, которые соотносились с четырьмя сторонами света, были посвящены почитаемым божествам у славян и в Древней Индии.

Косой крест — довольно распространенный орнаментальный мотив. Он встречается в разные эпохи от палеолита до XIX века у народов в разных концах земли, в том числе и в Сибири. Его значение, вероятно, тоже связано с понятием о «четырех сторонах света». И хотя в процессе изменения верований значение креста менялось, сам символ до сих пор продолжает оставаться одним из наиболее часто встречающихся в орнаментике.

Еще один символ, довольно часто встречающийся в городах Сибири, в основном в оформлении наличников, знак круга с точкой в центре. На первый взгляд этот символ расшифрован очень просто и многие трактуют его как обозначение солнца, ссылаясь на внешнее сходство с ним. Это довольно распространенный символ, встречающийся в культуре многих стран с древних времен. Еще в эпоху палеолита существовал символ в виде круга, обозначающего небо, с точкой в центре, которая мыслилась «глазом» неба. В эпоху неолита точка в центре диска, стала обозначать зерно, орошаемое небесной влагой. Подобные знаки часто встречаются и, вероятно, означают моление о том, чтобы боги неба способствовали произрастанию семян. В эпоху бронзы он был переосмыслен уже как солярный символ, стал символом огня. Возможно, этим объясняется распространение знака кружка с точкой именно в оформлении наличников. Скорее всего, люди, таким образом, с помощью солнца, пытались защитить свой дом от проникновения злых духов. Впоследствии же подобные знаки стали уже традиционным элементом, используемым резчиком в орнаменте и сегодня. Проанализировав чаще других встречаемые символы сибирского орнамента, мы убедились, что все они связаны с земледелием и не случайно, т. к. сибирский край осваивался в большей степени крестьянами — выходцами из различных губерний России.

Характер жизни, характер производственной деятельности сибирских жителей накладывал на художественное творчество свой отпечаток. Суровый край, трудные условия жизни содействовали формированию крепкого, закаленного человека, который способен противостоять всем трудностям. Отмечая некоторые особенности сибиряков, возможно говорить и об особенностях в искусстве, появившихся с течением времени под влиянием местных условий.

Жители городов Сибири любили украшать свои жилища. Особенно нарядным было оформление фасада дома. Искусно выполнялись наличники окон, фронтон, фриз, ворота. Выбор декоративных элементов по форме и пропорциям, размещение их на фасаде, поиск наиболее выразительного сочетания декора с общим характером постройки превращались для народных умельцев в подлинный творческий процесс. Мастера умели каждому зданию придать неповторимость облика: они умели создать гармонию целого и частного — всей постройки и ее декора.

Однако, не каждый хозяин мог украсить весь дом (порой стоимость декора равнялась стоимости дома), поэтому большая часть сибирских построек имеет декор в наиболее важных местах. Это фриз, фронтон, наличники.

Во все времена предметом особой заботы русских зодчих было художественное оформление окна. Украшенное в меру эстетических представлений строителя, окно выражало определенное отношение человека к миру. Именно поэтому оно стало объектом нашего более пристального внимания в отличие от других архитектурных конструкций дома.

Оконные наличники, встречающиеся в различных районах Сибири, разнообразны как по своему общему виду, так и по отдельным деталям.

Наиболее простым и распространенным является наличник, завершающийся горизонтальным карнизом. Его композиция, принесенная из каменной архитектуры классицизма, лишена изысканности и вычурных форм. Подкарнизная доска в таких наличниках или вообще не украшается, или оформляется простым рубленным или долбленным орнаментом на мотив солнца.

Следует выделить наличники с более развитым карнизом-сандриком, украшенным глухой резьбой, и лобовой доской с аппликацией в виде орнамента, навеянного местными мотивами. Дальнейшее развитие наличника приводит зодчих к усложнению орнамента, усилению акцента лобовой части или применению сложного кокошника. В орнаментовке лобовой доски, наряду с классическими мотивами, широко распространены мотивы геометрические и растительные. Карнизы наличников выполнены из наложения нешироких досточек или в виде одного бруска, посаженного на окончание стоячков и верх лобовой доски. Под верхней полочкой доски располагается ряд бусинок или своеобразный аркатурный поясок. Снизу его подчеркивает волнистая линия или ряд бусинок, завершающих мотив. Лобовая доска украшалась аппликацией с глухой резьбой и с розеткой в центре. Иногда карниз заполняется цветочным орнаментом, а на лобовой части размещается цветочный вазон в виде аппликаций, которые сочетаются с изображениями каких-либо животных.

Широкое распространение получили барочные наличники с развитым кокошником. В них ясно просматривается влияние стилизованных приемов барокко (волоты, розетки, вазоны с растительностью). Завершение наличника в виде двух волот, соединенных трилистником или розеткой, оформленных как навершие или карниз, встречается повсеместно.

Наибольшим разнообразием мотивов отличается декоративное оформление окон конца XIX века. Здесь переплетаются элементы архитектуры барокко и классицизма с народными традициями в русском зодчестве и с местными мотивами. Используется разнообразная техника выполнения декора.

В декоративном оформлении окон, наряду с традиционными мотивами, резчики широко используют мотивы, навеянные местной флорой. Самыми распространенными из них стали кедровые и сосновые шишки. В этой связи хочется отметить наличники одного из самых интересных в Тюмени домов по улице Осипенко,

19. И не только потому, что они сами по себе уже произведения искусства, но и потому, что их «близнецов» можно встретить во многих городах Сибири.

В отличие от других подобных домов, где декоративные наличники нередко подавляли своей пышностью объем здания, здесь декор подчинен крупной и четкой кубической форме здания. Большой вынос карниза и угловые филанчатые пилястры-обшивки создают своеобразное обрамление, в которое заключены украшенные наличниками окна. Они-то и представляют особый интерес, поскольку являются собой пластически совершенные композиционные сочетания классицистических мотивов и народных форм. Смело и органично соседствуют здесь стилизованные ионические капители, вазоны, элементы карнизов, характерные сибирские завитки-воллюты и целый ряд растительных орнаментов.

Все резное убранство этого дома сосредоточено именно на наличниках и в верхних частях ворот. Конструкция наличников составлена из элементов ордерной системы: мощного фронтона, образованного воллютообразными завитками, и крупным вазоном между ними, пилястр с базами и капителями, подоконных досок строгих прямоугольных очертаний с наложенными на них фигурными консолями и валиками в виде свитков.

Характерно для сибирских наличников и включение в орнамент элементов византийско-романского стиля (парные птицы, элементы короны), дополненных местными мотивами (веревки, кольца, кисти), сплетенными барочными формами, что создает своеобразный тип оконного обрамления. Представляют интерес наличники, выполненные в псевдорусском стиле. Стилизация в «русском духе» была своеобразной попыткой архитекторов осмыслить национальное наследие народных мастеров и нашла свое отражение в дереве. Оформленные в виде стилизованных полотенец геометрической пропиленной резьбой или в духе национального русского узора, двойные и тройные окна придают некоторую манерность всему фасаду, но на общем фоне улицы, где встречаются и другие мотивы резьбы, подобные сооружения служат как бы дополнением, не имея доминирующего значения.

Библиографический список

1. Родионов, А.М. Чистодеревщики / А.М. Родионов. — Барнаул: Алтайское кн. изд-во, 1981.

Статья поступила в редакцию 17.10.08.

УДК 78.087.5<19>

И.Г. Умнова, канд. искусств., доц. Кемеровского гос. университета культуры и искусств, докторант Московской гос. консерватории, г. Кемерово

ЯВЛЕНИЕ ЛИТЕРАТУРОЦЕНТРИЗМА В МУЗЫКАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ XX ВЕКА

В работе рассмотрено художественное явление, определяемое как «литературоцентризм». Уточнена трактовка термина, исследованы причины вербализованной сферы деятельности художников и композиторов, сформулировано понятие «литературное творчество композиторов», представлена жанровая панорама литературного наследия композиторов.

Ключевые слова: литературоцентризм, взаимопроникновение родственных искусств, синтетичность мирозерцания творцов, литературное творчество композиторов, музыкально-критическая деятельность, система жанров, индивидуальный стиль.

Сознание творцов в стремлении донести смысл своих сочинений часто опирается на ассоциативное восприятие адресата, активизируемое синестезийными свойствами искусств: музыкальностью поэзии, графичностью танца, красочностью и изобразительностью музыки. Именно подобная синтетичность художественного мирозерцания отличала отечественную культуру рубежа XIX–XX столетия. Об этом пишет Т.Н. Левая: «Тенденция искусств к преодолению собственных границ и взаимопроникновению проявлялась повсе-

Дальнейшее развитие архитектуры, а именно архитектуры модерна, сказалось и на развитии оконного орнамента начала XX века. Большие окна, часто сложной формы, имеют небогатый, но изящный декор, выполненный пропиленной резьбой. Наличники, дополненные несложными накладными элементами в тонких линиях, как и все здание, производят впечатление легкости.

Архитекторы Сибири, бережно храня древние традиции, в то же время образно воспринимали окружающую природу и быт. Это помогло создать им художественные мотивы, свойственные суровому сибирскому краю. В сибирском домовом декоре используются местные мотивы: изображение шишек, стилизованных веток елей, хмеля и ряда других элементов. Также широко представлены в резьбе кисти, веревки, кольца, элементы занавеса, полотенца. Не прошло бесследно для формирования и развития декоративных форм и мотивов знакомство с культурой местных народов, а также влияние культур соседних стран, с которыми поддерживались торговые связи. Замысловатая вязь пропиленных фризов, фигурки драконов на фронтонах и наличниках, сложное завершение кокошников оконного наличника с причудливым абрисом — все эти элементы навеяны орнаментальными мотивами Востока.

Однако, своеобразие сибирского декора складывалось не только естественным течением обстоятельств. От участия в его становлении и развитии не могли остаться в стороне и профессионалы-архитекторы. В их практике нашли отражение явления, базирующиеся на областнических идеях интеллигенции Сибири.

Таким образом, художественно-образный строй домовой резьбы Западной Сибири отразил основные аспекты жизни региона, где социально-культурные факторы накладывались на объективные природные условия. В такой среде сформировалось специфическое сочетание архитектурной основы и резного декора, которое дает основание для утверждения о существовании западно-сибирской ветви домового декора деревянного зодчества России.

Характерна в этом плане многогранная образованность служителей муз, которая сказывалась и в роде их музыкальных занятий. Так, В.И. Ребиков увлекался поэзией, А.В. Станчинский сочинял новеллы, серьезные музыкальные опыты производил живописец М. Чюрленис, поэты М.А. Кузьмин и Б.Л. Пастернак. Неудивительно появление на этом фоне музыкальных «картин», поэтических «симфоний» (Андрей Белый), живописных «фуг» и «сонат» (М. Чюрленис). Сама творческая психология «серебряного века», стремление

постичь мир в его максимальной полноте и гармонии стимулировали способность вдохновляться другими искусствами, по природе своей исконно романтическую» [1, с. 56].

Считаем, что подобная тенденция может объясняться и другими объективными причинами и, безусловно, закономерностями композиторского творчества, о чем речь пойдет далее. Также думается, что данные примеры — не только подтверждение понимания поэтами, композиторами, художниками неограниченных возможностей при использовании содружества муз, но и желание близкие их душевному складу идеи, образы, жанры воплотить с помощью других выразительных средств. Прочитируем известную формулу немецкого композитора XIX века Р. Шумана: «Эстетика одного искусства есть эстетика и другого, только материал различен». Как правило, именно личный опыт в привлечении методов, составляющих специфику родственных видов искусств, а также сопряжение различных элементов (звук, слово, краска, жест и др.) способствуют обретению мастером неповторимого художественного языка, утверждению индивидуального стиля.

В то же время, очевидно, что никакое другое искусство не привлекает столь живого интереса творцов, каким является искусство слова. Приведем несколько примеров. Знаменитый скульптор, живописец, архитектор Микеланджело Буонарроти выразил глубоко человеческие идеалы Высокого Возрождения не только в росписях Сикстинской капеллы в Ватикане или в архитектурном ансамбле Капитолия в Риме, но и в поэтических образцах, отличающихся высоким трагизмом. Обширные знания, результаты исследований и наблюдений изложены в «Четырех книгах о пропорциях человека» основоположника немецкого Возрождения Альбрехта Дюрера. Традиции интроспективного самоанализа и своеобразных исповедей зафиксированы в «Дневнике» Эжена Делакруа и «Дневнике одного гения» Сальвадора Дали. А сколь велик список произведений изобразительного искусства, вдохновленных библейскими и евангельскими текстами, воплощающих античные сюжеты, представляющих былинных и сказочных героев! В поле этого ракурса должны быть включены и не менее многочисленные музыкальные сочинения: оперы и балеты, хоровые и вокальные циклы, опирающиеся в той или иной мере на литературные первоисточники.

Интересен и другой аспект в диалоге двух искусств. Представляется возможным, что порой слово, целая фраза, даже вербально зафиксированная мысль, а также инициируемые ими ассоциации, становятся импульсом к появлению невербального музыкального сочинения — симфонии, сонаты, квартета. Ставшее крылатым выражение «так судьба стучится в дверь» вызывает в сознании определенную ритмоформулу, которую Бетховен, однажды применив в своем инструментальном произведении, вероятно, в дальнейшем использовал как некий знак-символ с уже подразумеваемым словом. Напомним и о двух тетрадах прелюдий для фортепиано К. Дебюсси, завершающихся образными выражениями-метафорами («Затонувший собор», «Следы на снегу» и др.). Рассмотрим особенности диалога музыкального искусства и литературы подробнее.

Действительно, при исследовании творческой деятельности композиторов предшествующих эпох, а также наших современников в качестве одной из граней индивидуального художественного мира, однако, не для всех обязательной, предстает некая вербализованная область. Так, особое место среди написанных маститыми музыкантами театральных, симфонических, хоровых и иных произведений занимают их дневники, эссе, книги, научные статьи, рецензии. В качестве яркого

примера достаточно напомнить о поэтическом мире Р. Шумана, в котором наряду с вокальными и инструментальными произведениями объединяются его собственные музыкально-критические, литературные работы, зафиксировавшие эстетические установки автора «Карнавала»: «О музыке и музыкантах», «Домашние и жизненные правила для музыкантов», стихотворения, другие сочинения. Назовем также имена А. Бородина, М. Мусоргского, П. Чайковского, как авторов музыкальных и литературных текстов своих романсов и песен. В двадцатом веке своеобразное литературное наследие композиторов в жанровом отношении стало еще более масштабным. Творчество И. Стравинского и С. Прокофьева, П. Хиндемита и Ф. Пуленка не мыслится без опубликованных воспоминаний и дневников, критических и публицистических статей. Очевидно, композиторам в приведенных примерах для максимально полной реализации своих замыслов понадобилось использовать выразительные возможности и искусства слова.

Вообще же диалог искусства музыкального и искусства слова еще более разнообразен. Так как взаимосвязь двух сущностных для музыкального искусства понятий — литература и композитор — всегда отличалась неоднозначностью. Известное выражение Льва Толстого — «музыка есть стенография чувств» — вовсе не подразумевает прямого тождества композиторского и писательского творчества, а также не возводит грань литературного дара композитора в ранг обязательной. Однако первоосновная функция поэзии и прозы во многих музыкальных жанрах неоспорима: композитор обращается к стихотворным и прозаическим сочинениям при создании камерно-вокальных миниатюр и хоровых фресок, музыкально-драматических полотен и программно-оркестровых концепций. Обладая возможностью предметной и понятийной конкретизации, литературное начало благодаря, например, принципу программности может воздействовать и на интонационно-тематическое содержание, форму музыкального произведения.

Напомним известное высказывание музыковеда В. Конен, которая в своем научном труде «Театр и симфония» отмечала, что «по своему содержанию музыкальные образы ассоциируются больше всего именно с литературными образами, и эти связи, своеобразные, опосредованные и противоречивые, прослеживаются на протяжении всей известной нам истории профессионального композиторского творчества Европы» [2, с. 12]. В другом месте В. Конен пишет: «Связь с другими видами искусств, и притом почти исключительно с литературой и театром, неизменно лежит в основе всего известного нам музыкального творчества, начиная с позднего Ренессанса. Она играет жизненно важную роль в процессе отбора выразительных средств, с помощью которых музыкальный язык обретает возможность создавать яркие образы. Эта связь помогает композитору найти наиболее точную, многостороннюю и выразительную музыкальную характеристику...» [там же, с. 22]. Однако важно напомнить и следующий тезис музыковеда: «В музыке есть своя логика, чуждая предметно-логическому мышлению. В ней есть своя образная система, преемственно связанная с кругом образов, исторически разработанных и внедрившихся в творчество предшествующей эпохи. Соприкасаясь с образами литературы, она ни в коей мере не совпадает с ними» [там же, с. 32].

Подчеркнем, что данная точка зрения, получившая распространение еще в 70-х годах прошлого века, послужила импульсом к появлению целого корпуса исследований, посвященных изучению проблемы взаимосвязи музыкального и немusicalного. Укажем некоторые из них. Так, к исследованиям, близким

указанному ракурсу, можно отнести написанные в разное время статьи Б. Ярустовского «“Игрок” — трагедия-сатира» (см. Ярустовский Б.М. «Избранное». М., 1989) и Е Ручьевской «Поэтическое слово Пушкина в опере А. Даргомыжского «Каменный гость»» (см. «Пушкин в русской опере». СПб., 1998). Проникновению в суть взаимоотношений смыслов словесного и музыкального рядов в вокальной музыке посвящена монография И. Степановой «Слово и музыка: Диалектика семантических связей» (М., 1999). Назовем также книгу С. Савенко «Мир Стравинского» (М., 2001) как исследовательскую работу, где раскрыта техника символической интерпретации стихотворного текста автора «Звездоликого». Важно указать и еще один научный труд, в котором музыковед-культуролог О.Л. Девятова использует термин «литературоцентризм». Имеется в виду диссертационное исследование «Культурный феномен личности и творчества Сергея Слонимского» (Екатеринбург, 2004). Итак, литературоцентризм в трактовке ученого условно подразумевает «...доминирующее влияние литературы на формирование ...художественного мира, обусловившее также выбор литературных творений в качестве сюжетной и идейно-философской основы...музыки» [3, с.58]. Думается, что термин литературоцентризм, характеризующий в большей степени художественное воздействие на творцов прозаических и поэтических произведений искусства слова, обнаруживает свое преломление не только в композиторской деятельности, достаточно вспомнить об античных сюжетах и мифологических героях, воплощенных в живописи и скульптуре. В то же время представляется возможным расширить и уточнить толкование термина, используемого для обозначения существующей тенденции, по крайней мере, в музыкальном искусстве. Сразу подчеркнем: придерживаясь термина «литературоцентризм», осознаем его дискуссионность и некоторую метафоричность. Поскольку в целостном композиторском мире в первую очередь именно музыка как некая центростремительная сила «вовлекает» в круг интересов творца объекты и субъекты родственных видов искусств. Точнее было бы говорить о своеобразной «центробежной силе литературы», позволяющей автору симфоний и сонат выходить за пределы узко-технологических проблем.

Представляется, что проявление литературоцентризма можно обнаружить и в стремлении композиторов «оплодотворять» музыкальные произведения значениями слова. Возможно, некая автономность художественной системы музыки, «непереводимость» ее образного строя в литературный план не столько инициирует словесные описания своих сочинений композиторами, сколько приводит их к мысли заявлять и отстаивать свое творческое кредо как в музыкальной, так и в словесной форме. Подобное стремление быть не только популяризаторами, комментаторами, истолкователями, но и своеобразными законодателями эстетических взглядов современников обусловило блестящее владение литературным пером многими музыкантами.

Очевидно, что преломлением «литературоцентризма» в художественном мире композитора следует считать не только «литературную пристрастность», способствующую использованию авторами в своих музыкальных сочинениях образов и сюжетов, навеянных литературой и театром, но и «композиторскую словесность» (термин А. Белоненко), иначе говоря, его специфическое литературное творчество. Не менее очевидно, что в наименьшей степени литературоцентризм проявляется тогда, когда композитор всего лишь называет свое произведение так, как названо литературное, например, «Ромео и Джульетта». В этом случае автор оказывает воздействие на эмоциональное воспри-

ятие слушателей в основном благодаря определенным литературным ассоциациям.

Иначе зафиксировано проявление литературоцентризма в тех широко известных и многочисленных образцах фортепианных и оркестровых произведений, в которых заложенные в них идеи и сюжеты подробно комментируются композиторами с помощью специально сочиненных ими же программ. Разумеется, в этих случаях возникающий контрапункт образно-интонационного строя музыки и литературного плана более символический, не предполагает прямолинейного соответствия.

Более сложное отражение литературоцентризма можно обнаружить в произведении, где сочиненный композитором текст положен на его же музыку. Не случайно, думается, сильнейшее впечатление на Листа, автора многочисленных программных произведений, произвел вокальный цикл Мусоргского «Детская», в котором композитор является автором и литературных, и музыкальных текстов. Кроме того, в отдельных случаях диалектику взаимоотношений «композитор — слово» имеющийся у музыканта незаурядный литературный дар может представить настолько разнопланово, что подчас позволительно говорить и о своеобразном вкладе композиторов в художественную литературу. Речь идет о сочиненных Р. Шуманом «Домашних и жизненных правилах для музыкантов», афоризмах и образных суждениях А.Г. Рубинштейна («Короб мыслей»), «Истории музыки для детей и юношества» Б. Бриттена. Особенно уникален литературный талант С. Прокофьева, способности которого, как известно, обнаружили уже в детстве при попытке написания романа. А в период с 1917 по 1919 годы автор «Классической симфонии» сочиняет рассказы. Напомним и о его успешном эксперименте переводов сонетов французского поэта XIX века Жозе Марии Эреди, которые получили высокую оценку таких поэтов, как Константин Бальмонт и Игорь Северянин. Новацией отмечены принципы Прокофьева при составлении оперных либретто по романам Ф. Достоевского («Игрок»), В. Брюсова («Огненный ангел»), Л. Толстого («Война и мир») и др. Напомним и о высокой оценке известного американского дирижера, музыкального критика Роберта Крафта, которую получила не без юмора написанная С. Прокофьевым «Автобиография».

Вообще следует подчеркнуть, что в двадцатом столетии в сравнении с предыдущими периодами фактов обращения композиторов к литературной деятельности становится гораздо больше. Причем в каждом конкретном случае словотворчество может быть инициировано различными обстоятельствами, даже целым комплексом причин. И хотя, продолжая романтические традиции, композиторы в своих публикациях по-прежнему охотно делятся с читателями своими мыслями о времени, искусстве, коллегах, часто повествование преднамеренно ведется от первого лица, что не было нормой в XIX веке. Если романтический период в развитии искусства обогатил наследие композиторов интересными, подчас стремительными опытами в жанре критической статьи и фельетона, масштабными мемуарами и обстоятельными трактатами о фактурных или оркестровых приемах письма, то литературные эксперименты музыкантов XX века получили преломление в несколько иных сферах, охарактеризуем их.

Прежде подчеркнем, что область музыкально-литературных жанров в XX веке оказывается еще более востребованной, так как композитор, помимо сочинения музыки, активно занимается педагогической, общественной, изыскательской, пропагандистской и другой работой. Поэтому многочисленные факты совмещения различных видов деятельности способствуют написанию не только статей и рецензий, а также учебников,

методических работ, но и научных монографий, диссертаций, докладов, тезисов, и т.д. Напомним точку зрения Л. Мазеля, который подчеркивал, что «замысел композитора обычно представляет собой отклик не только на явления жизни, события эпохи, но вместе с тем и на потребности и задачи развития самой музыкальной культуры его времени и страны... Реализованные в музыкальных произведениях творческие замыслы часто формулируются композиторами в терминах, задачах развития музыкального искусства, его жанров, форм, языка» [4, с. 143]. В качестве примеров акцентируем внимание на диссертациях А. Веберна, С. Слонимского, других композиторов.

Свойственная эпохе модернизма тенденция рационализации композиторского процесса, обнаружившая себя в особенностях работы музыкантов-творцов с эскизами сочинений, в приемах самоорганизации, в неких «самозаданиях», актуализировала иные жанры. Не столько стремление высказать свое творческое credo в словесной форме, сколько желание теоретически осмыслить процессы, происходящие в музыкальной культуре, подвигли композиторов к исследовательской музыкально-художественной деятельности. Об этом в книге «Музыкальная композиция XX века: диалектика творчества» говорит А. Соколов (М., 1992). Исследователь выделяет «авторский анализ» — подробное описание композитором своего собственного сочинения и «произведение-исследование», как пример переплетения теории и практики.

В этом отношении показательны теоретические этюды Э. Денисова, объединенные в книге «Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники», а также опубликованные в различных сборниках статьи А. Шнитке. Например, «произведениями-исследованиями» являются «Особенности оркестрового голосоведения ранних произведений Стравинского», «Некоторые особенности оркестрового голосоведения в симфонических произведениях Д. Шостаковича», «Парадоксальность как черта музыкальной логики Стравинского», «Особенности оркестрового голосоведения Прокофьева». Подобные опусы словно раскрывают двери в мастерские композиторов, как бы «рассекающая» их методы и приемы работы с музыкальным материалом. Однако, и Денисов, и Шнитке в названных литературных работах выступают, прежде всего, музыкантами-исследователями, соединяющими одновременно теоретическое музыкознание и композиторские принципы творчества в «авторском произведении-исследовании». Здесь налицо научный метод, отражающийся в аргументации критических суждений. Подчеркнем, что научно-музыкальные опусы композиторов немислимы без терминологии, логичности изложения. Порой читателю на самом деле предлагается теоретическое обоснование собственного композиторского стиля, объективное доказательство своих музыкальных пристрастий. Обратим внимание и на то обстоятельство, что подобные исследования чрезвычайно близкого явления, созвучного художественному миру композитора, позволяют увидеть по-новому и разные грани собственного стиля. Как известно, подобный механизм получил определение «автоанализа через близкий стиль» (термин Е. Долинской).

Музыковед Г. Григорьева, характеризуя А. Шнитке как теоретика и критика, приводит его высказывание: «Мои статьи — это, прежде всего, результат ранее накопившихся тех или иных соображений по поводу инструментовки, но, кроме того, их появление связано было и с необходимостью выполнения определенных методических работ на кафедре. Когда я писал эти статьи, а они в основном посвящены инструментальной гетерофонии, функциональности, моя музыка (1962-1968 годы) в основе серийная или полисерийная

и отличалась четкой фактурой и четкой инструментальной с предельной продуманностью функционального значения каждого тембра, всего тембрового развития. Выбор же названных композиторов был связан с моим желанием разобраться, почему у них такое, как мне показалось вначале, «неаккуратное», «нечеткое» голосоведение, как оно сделано, как устроено. Почему, например, какая-то линия вдруг расщепляется на два голоса, на три. Точно так же непонятна была, скажем, логика Стравинского — ни гармоническая, ни тематическая. И только потом я понял, что такая логика есть, но она не прямолинейная, не нормативная» [5, с. 9].

Обратим внимание на еще одну «жанровую модуляцию», реализовавшуюся в литературном творчестве композиторов XX века. Имеется в виду процесс изменения, когда отмеченное исповедальным характером или энергией пропаганды **письменное слово музыкантов XIX века в следующем столетии уступает место устному слову художников**, зафиксированному корреспондентами в жанре **интервью**. Будучи порождением массовой культуры и ориентированный на многочисленную аудиторию, этот «модный» жанр утвердил особый стиль высказываний: демократичный, раскованный, с использованием разговорной речи. О смене ориентиров в литературном творчестве композиторов пишет В. Варунц в исследовании «Публицистика И.Ф. Стравинского и С.С. Прокофьева»: «...в XX веке, в сравнении с предыдущими, изменились основные публицистические жанры, к которым обращались в своей литературной деятельности композиторы. В XIX веке ими, безусловно, были рецензия и критическая статья, которые в разной степени преобладали у разных композиторов. <...> В XX веке... интервью с композитором почти полностью отодвинуло на второй план все иные виды публицистики. <...>... у композитора появилась возможность сказать веское слово не о ком-то, а о себе» [6, с. 8-9]. Отметим эту особенность интервью, позволяющую в разговоре, живом общении коснуться очень личных композиторских пристрастий, субъективных проблем, вопросов, касающихся не только творчества и профессионализма. Поэтому интервью, в отличие, например, от дневника, может быть свойственна как моноличность, так и диалогичность, категоричность, декларативность, повышенная экспрессивность.

Композитор в интервью является собеседником, часто отвечая на вопросы инициатора разговора — журналиста. В дальнейшем при публикации многие высказываемые композитором мысли и идеи оказываются «зависимыми» не только от журналиста, но и редактора, иногда цензуры. Поэтому часто точные и объективные оценки переживаемой действительности вуалируются композиторами через иносказательный смысл, склонность к саркастичности или горькой иронии. Отношение к интервью у музыкантов, как известно, было разным. Так, И. Стравинский и С. Прокофьев проявляли к нему повышенный интерес, несмотря на возможную недобросовестность интервьюеров. Высказываний в прессе избегал Н. Ясковский. Д. Шостакович предпочитал в беседе с журналистами употреблять официальные, стандартные фразы. Исповедальность характерна для интервью А. Шнитке, содержание их информативно и ассоциативно насыщено. Жанр беседы перед радиомикрофоном предпочитал А. Онеггер. Его выступлениям была свойственна социальная заостренность. Таким образом, литературное слово композиторов в XX веке оказывается уже обращенным не только к профессиональной, заинтересованной публике, к соотечественникам, но и к самой широкой аудитории.

Вероятно, желание противостоять необъективной критике побудило С. Прокофьева фиксировать в «Автобиографии» и «Дневниках» собственное жизнеописание.

сание, а также намеренно отстранено, по возможности объективно высказываться и о своих произведениях. Важным стимулом к созданию «Хроники моей жизни» И. Стравинского, как отмечает С. Савенко, согласно свидетельству самого композитора, «...было стремление исправить многочисленные ошибки и искажения опубликованных ранее интервью» [7, с. 267]. Но есть и другие примеры. Так, собственные эстетические установки в непринужденной беседе с журналистом Б. Гавоти излагал А. Онеггер. Зафиксировать их в книге «Я — композитор» помогало, как известно, взаимопонимание друг друга с полуслова. К жанру доверительного интервью можно отнести и «Беседы с А. Шнитке». Записанные А. Ивашкиным, они предстают развернутым монологом с редкими, порой что-то уточняющими репликами собеседника.

Необходимо указать еще один фиксирующий композиторское слово жанр, который также получил распространение в двадцатом веке. Речь идет о **текстах докладов, отчетов, высказываний на пленумах, обсуждениях** и т.п. Близкий ораторскому выступлению, этот жанр, в отличие от интервью, может отражать сферу сугубо профессиональных интересов либо интересов общественных. Поэтому композиторское слово оказывается конкретным по смыслу, насыщенным специфическими выражениями, порой стандартными фразами и даже штампами. В качестве примеров укажем на фигурирующие в программах конференций и симпозиумов имена А. Шенберга и Б. Бартока, А. Хачатуряна и А. Эшпая.

Таким образом, суммируя вышесказанное, подчеркнем, что широко трактуемое проявление литературоцентризма в прошлом веке всегда связано и с вербальным — литературным — творчеством композиторов (художников, скульпторов и др.). Подобное утверждение позволяет конкретизировать собственно термин «литературное творчество». **Итак, литературное творчество композитора (художника, скульптора и др.) — это все жанры (дневника, писем, записок, статьи, очерка, заметки, интервью, доклада и других), в которых с помощью письменной или устной речи в литературных текстах в соответствии с функциональными стилями языка зафиксированы его мысли.** Безусловно, к литературному творчеству композиторов должны быть отнесены их собственные тексты вокальных произведений, либретто опер, балетов, а также имеющиеся афоризмы, рассказы, биографические повести, эссе, другие литературные жанры.

Представляется, что литературное творчество композиторов может специфично проявиться и как бы «внутри» его музыкальных произведений. Так, например, к ним могут быть отнесены названия произведений, имеющиеся в них эпиграфы или посвящения, авторские ремарки, указания для исполнителей. Следовательно, в связи с конкретным музыкальным сочинением можно говорить как о «внутритекстовом», так и о «внетекстовом» аспекте литературного творчества. Показательна в этом отношении симфония №10 «Круги ада» Сергея Слонимского, имеющая в названии композиторское уточнение «по Данте», а также посвящение «Всем живущим и умирающим в России». Симфония написана под впечатлением поэмы «Ад» — первой кантики «Божественной комедии» Данте Алигьери, объединяет девять частей, каждая из которых конкретизирована указанием Слонимского (Круг 1, Круг 2, Круг 3 и т.д.). Собственно нотный текст партитуры включает указания композитора играть на гобоях без трости, на мундштуке, вынутом из тубы, на головке, вынутой из флейты. А также специфические термины — мультифония, квазикластер (quasicluster). В последних тактах оркестранты по указанию компо-

зителя хором стонут «А-а-а!»; далее, начиная с ц. 93 в партитуре Слонимский предписывает постепенно до полной темноты погасить свет, в последнем же такте постепенно его включить. В совокупности и «внешний» текст, и «внутренний» текст симфонии дополняют ее содержание, уточняют замысел.

Укажем другие группы литературных произведений композиторов. Статьи, монографии, диссертации, тезисы докладов можно объединить как жанры научной литературы; учебники и тексты лекций представляют научно-методическую группу. Многочисленна группа музыкально-критических и публицистических литературных опусов. Не меньший интерес представляют эссе, мемуары, дневники, письма, которые также можно выделить в отдельную группу.

Все вышеуказанные литературные жанры композиторского творчества несут на себе отпечаток индивидуальности пишущего, его вкуса и темперамента, его воображения и привязанностей. Думается, что смысл высказывания И. Стравинского о содержании музыкального произведения правомерно отнести и к литературным сочинениям: «Произведение действительно воплощает чувства композитора и, конечно, может рассматриваться как их выражение или символизация, хотя композитор и не делает этого сознательно» [8, с. 216]. Безусловно, прибегая к помощи литературных жанров в своем художественном пространстве, композиторы также стремятся к созданию яркого, выразительного и образного текста, в котором были бы зафиксированы собственные мысли, идеи, замыслы, представления. Поэтому в образцах литературного творчества композиторов присутствует и образный материал сравнений, основанный на ассоциативном мышлении автора, крылатые выражения и метафоры как эффективные языковые средства, используется «эзопов язык», ирония, гротеск как литературные приемы, несущие в себе сильную оценочную энергию. В текстах образцов литературного творчества могут содержаться реакции композитора на новизну, оригинальность рассматриваемого явления, что помогает уточнить стилистику собственного художественного процесса. Таким образом, литературное творчество — полноправная и закономерная часть, содержащая существующие в системе ценностей музыканта обобщающие черты, критерии, определяющие личность и стиль композитора.

Литературное творчество композиторов во многом аналогично музыкальному, так как тоже является художественным выражением, или самовыражением, своеобразной автопрезентацией творца. С позиций же использования композиторами художественных форм прозы и поэзии, а также с точки зрения сюжетного, драматургического разнообразия, литературное творчество композиторов довольно ограничено. И хотя литературная одаренность композитора проявляет себя через наличие богатого и нетривиального ассоциативного аппарата, который позволяет находить неожиданные ракурсы, совершать смелые и неординарные скачки в прошлое и еще неизвестное будущее, слово творца опер и симфоний о музыке, как правило, призвано выражать не самое себя, а сущность «бессловесного» искусства. В то же время, данное обстоятельство вовсе не исключает у композитора совершенное владение литературным мастерством, умение использовать богатые традиции слова о музыке.

Следует подчеркнуть и то, что отличие художественного композиторского словотворчества как своеобразного вида литературного заключается в некой его «вторичности»: оно не самостоятельное, а в какой-то мере лишь посредник между музыкально-семантической системой композитора и слушателем. Очевидно, что образцы литературного творчества осуществляют в

художественном мире композитора и другую взаимобокую внутреннюю зависимость музыкальных композиций от идей и замыслов их автора.

Библиографический список

1. История русской музыки: В 10 т. — М.: Музыка, 1997. — Т.10 А: Конец XIX века-начало XX века.
2. Конен, В.Дж. Театр и симфония. Роль оперы в формировании классической симфонии / В.Дж. Конен. — 2-е изд. — М.: Музыка, 1975.
3. Девятова, О.Л. Культурный феномен личности и творчества Сергея Слонимского: диссертация...докт. культурологии. — Екатеринбург: Урал. гос. университет, 2004.
4. Мазель, Л.А. Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики / Л.А. Мазель. — М.: Сов.ком-позитор, 1978.
5. Альфреду Шнитке посвящается. Из собраний «Шнитке-центра». Вып.3. — М.: Изд-во МГИМ им. Шнитке, 2003.
6. Варунц, В.П. Публицистика И.Ф. Стравинского и С.С. Прокофьева как проблема источниковедения и музыковедения.-Автореф. дис. на соиск. уч. степени доктора искус-я. — М.: МГК, 1994.
7. Савенко, С. Мир Стравинского: Монография/С. Савенко.-М.: Композитор,2001.
8. Стравинский, И.Ф. Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии / И.Ф. Стравинский. — Л.: Музыка, 1971.

Статья поступила в редакцию 11.11.08.

УДК 745/749

Л.А.Ткаченко, соискатель АлтГУ, г. Кемерово

ВЛИЯНИЕ «МОСКОВСКОЙ» ШКОЛЫ КЕРАМИКИ НА РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФАРФОРА В ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В работе рассмотрено становление художественного фарфора в Западной Сибири: аспекты истории развития предприятий, традиции оформления фарфора, манеры выполнения форм и приемов исполнения росписей, а также влияние Дулевского фарфора и Гжельской керамики и на развитие сибирского фарфора.

Ключевые слова: художественной фарфор, технология изготовления, преемственность традиций, стилизация, художественное оформление фарфоровых изделий, стили росписи, высокохудожественные изделия массового ассортимента, направление художественного стиля предприятия.

Историю развития художественного фарфора в Западной Сибири можно рассматривать, как часть истории развития этого вида искусства в русском и мировом искусстве. Общие тенденции, направления, традиции, прослеживаются в истории развития художественной керамики и фарфора в мировой художественной культуре, а также России и Сибири и подтверждают, что фарфор Западной Сибири развивался в общем русле развития художественного фарфора.

В последней трети 20 века искусство художественной керамики и фарфора выдвинулось на равные позиции с другими видами изобразительного искусства и завоевало широкую популярность. Произведения искусства, выполненные в фарфоре, заставили изменить взгляд на него как на прикладное рукоделие, в котором нет места решению серьезных творческих проблем, возможности касаться большой темы, богатству духовного содержания. Художественный фарфор встал в один ряд с такими видами искусств, как живопись, скульптура, графика.

Открытие фарфорового завода в 1973 году, в Прокопьевске, шахтерском городке Кемеровской области позволило говорить о новом направлении развития художественной керамики в Западной Сибири — художественного фарфора. До этого времени в Западной Сибири существовали только небольшие предприятия по производству технического фарфора и майолики. Прокопьевский фарфоровый завод (ПФЗ) стал первым и единственным крупным предприятием в Западной Сибири, выпускающем художественный фарфор.

ПФЗ находился в отдалении от крупных культурных и художественных центров, сырье на предприятии было привозным, в отличие от знаменитой Гжели (Московская область) или Хайтинского завода (Иркутская область). Завод был построен после выхода Постановления о мерах по ускоренному строительству фар-

форовых и фаянсовых заводов [5]. ПФЗ предписывалось выпускать посуду массового спроса, т.е. фарфор для индивидуального потребления, куда входят комплектная посуда и отдельные предметы домашнего обихода. Трудящиеся Сибири, и в частности Кемеровской области, нуждались в такой посуде.

Естественно, что никаких традиций оформления фарфора, глубоких корней, истории прокопьевцы не имели. Предприятие было создано на «пустом» месте: построены цеха, привезено импортное, но не самое лучшее оборудование, по мощности предприятие не уступало таким заводам как Дулевский, Дмитровский, Краснодарский фарфоровые заводы. Отечественные и зарубежные автоматы и полуавтоматы, автоматические линии позволяли добиться хорошего качества продукции. На ПФЗ основные процессы — приготовления массы, формовка, обжиг, художественное оформление — полностью или частично были механизированы [3]. Это позволяло высвободить людей для самой важной операции — художественного декорирования изделий.

Работать на завод пришли жены и дочери шахтеров. В городе был избыток женских рабочих рук, что и явилось одной из причин создания фарфорового завода в этом населенном пункте. Женщины не имели опыта работы на фарфоровом заводе.

Нелегким было становление коллектива. В городе и области не было опыта организации фарфорового производства, не было специалистов. Прокопьевские фарфористы учились у своих коллег — известных мастеров Дулева, Дмитрова, Ленинграда. Когда предприятие уже готовилось к пуску, большую группу будущих специалистов — модельщиков, обжигальщиков, живописцев направили обучаться на Дулевский фарфоровый завод. Продукция именно этого завода оказала влияние на изделия ПФЗ.

Периферийные заводы избирали себе определенное направление или подмосковных заводов, или ЛФЗ, реже пытались найти свой стиль. Художественная лаборатория Прокопьевского завода и отдельные художники завода в своем творчестве ориентировались на произведения лучших произведений Дулевского завода и использовали манеры и приемы художников прославленного предприятия. Так же старались поднять уровень своего предприятия до уровня Дулева.

В 1970 году искусствовед Л.Г. Крамаренко, когда характеризовала положение дел в развитии современного русского фарфора, предложила выделить несколько направлений в его художественном оформлении. Условно эти два направления и даже школы были названы «Московской» и «Ленинградской». Это разделение было сделано по принципу, что часть художников работала на Подмосковных заводах, а другая часть — на Ленинградском фарфоровом заводе имени Ломоносова (ЛФЗ). Подмосковные заводы в основном выполняли сувенирно-подарочный и экспортный ассортимент, а ЛФЗ всегда выполнял роль творческой лаборатории, а его производство было направлено на создание специальной художественной продукции. Существенным было и то, что все заводы наследовали разные исторические пласты русской культуры, по-разному сложились их авторские коллективы [2].

В «Московскую» школу входили Подмосковные заводы: Дулевский и Дмитровский фарфоровые заводы и Конаковский фаянсовый завод имени Калинина.

Искусство дулевских художников заняло особое место в советском фарфоре. В их творчестве традиции народной живописной культуры, идущие от ремесленного характера работы, получили широкое развитие и осмысление применительно к условиям массового производства. Национальный стиль, столь ярко обнаруживший себя в дулевском фарфоре, не временное, частное воплощение творческих увлечений заводских художников; корни этого явления глубже — они определены непрерывностью производства, преемственностью в организации творческой работы, сохранением потомственного состава рабочих.

Дулевский завод создал Я. В. Кузнецов в 1832 году. Ранее в 1810 году он основал в гжельском районе фарфоровое производство. Кузнецов, изучив производство, ушел из Гжели и создал в глухой пустоши Дулеве новое фарфоровое производство. Покидая Гжель, Кузнецов увлек за собой и мастеров — точильщиков, живописцев, и других специалистов, так как не было в других местах более искусных в этом деле рук [4].

Несомненно, что новое производство в Дулеве стало преемником Гжельского. Гжельское традиционное начало на новом производстве, в новых промышленных условиях, входило в суть организации творческого процесса и ощущимо влияло на формирование национального своеобразия русского массового промышленного фарфора. Ориентация на массового потребителя, сохранение в ассортименте большой доли «крестьянского товара» отвечали задаче кузнецовского производства охватить самый массовый рынок.

Гжельцы перенесли ремесло и живописную культуру своего района в Дулево. Приехавшие на новое место в числе первых, с семьями, они способствовали закреплению и развитию гжельских традиций творчества на новом производстве.

Для художников Дулевского завода в последней трети XX века были характерны формы вещей, которые сохранили черты гжельской пластической культуры, во многом идущей от приемов глиняной лепки. В целом формы изделий можно характеризовать как округлые, простые, с известной долей огрубления, нерасчлененностью деталей, где главной являлась эстетика

функциональных и утилитарных свойств предмета. Отсюда — сработанность, добротность, логическая простота форм. Так же для Дулева характерна свободная кистевая роспись, густо, а то и сплошь закрывающая фарфор. Главный прием такой росписи — мягкий пастозный мазок. Образный строй дулевцев мажорный, жизнерадостный. В то же время нельзя не заметить, что современная роспись строилась по иным композиционным принципам. В отличие от своих исторических предшественников, художники Дулева покрывали росписью предмет весь целиком, сплошным узором, не считаясь с его конструкцией и формой, не выделяя детали формы, часто заполняя даже внутреннюю поверхность.

ЛФЗ избрал Дулевское направление в оформлении своей продукции. Но, безусловно, молодому предприятию необходимо было сформировать свой ассортимент продукции, опираться на местные традиции, создать «фирменный» стиль оформления фарфора — все это нелегкое дело легло на плечи молодых художников.

В этот период в Западной Сибири не было художников со специальным образованием художника-керамиста, а так же не было специальных учебных заведений, которые бы готовили таких специалистов. Художники в области художественной керамики из центра России и других центральных регионов были приглашены в Сибирь. Коллектив художников, пришедших на завод, был очень молодым и неопытным. Главный художник Прочко Анатолий Иванович с супругой приехали с Артемьевского завода, супруги Володькины выпускники Миргородского техникума художественной промышленности приехали с Украины, Бурков Сергей Иванович прибыл из Строгановского училища по направлению «Росфарфора». М.С. Марьина, так же закончила Миргородского техникума художественной промышленности [6].

Задор молодых художников сказался на первых образцах. Хотя они были выполнены в манере и технике Дулева, эти работы создавали впечатление единого ансамбля и были яркими, жизнерадостными, привлекательными. Художники разрабатывали эталоны, которые получали утверждение и высокую оценку на художественных советах в Москве.

В первое десятилетие молодые, ищущие свой творческий почерк, художники создали на одном дыхании несколько форм сервизов, создали множество росписей к ним. В данной работе осуществляется анализ не уникальных произведений, а высокохудожественных изделий массового ассортимента, выполненных в фарфоре. В середине 70-х годов расписывали сервизы с рисунком «Вечерний», «Осенний», подарочные бокалы «Азалия», «Хризантема», «Утренний» и другие. Можно отметить, что в этот период, чувствовалось единое направление художественного стиля предприятия, как в создании формы, когда в основном были использованы формы, созданные А.И. Прочко и С.И. Бурковым, так и росписи изделий, над которыми работали Н.Д. Володькина и М.С. Марьина. Приподнятое настроение и оптимистическое мироощущение первых произведений строилось на сочной живописи с включением золота, ярких покрытий фона, которые, отражая основные тона росписи, включались в общую красочную гамму сервизов.

Форма сервиза «Колобок» А.И. Прочко напоминает формы Дулевского завода, но эта форма наиболее гармонична из числа первых произведений завода.

В 70-80 годах художница Н.Д. Володькина использовала в своих произведениях разнообразные стили росписи, которые были основаны на росписях Дулева, они назывались «ситчик», «медальон», «фриз» — формы композиций, которые создавались на основе традиционной «агашки», «прозолоти», «мушели» [4]. Пер-

вые работы несколько перегружены, но интересны игрой крупных и мелких деталей росписи. В рисунке «Золотистый» прослеживается стиль украинской росписи по дереву. Обилие золота и яркие пятна красок придают звучность росписи и вызывают хорошее настроение. Несколько дробной кажется роспись сервиза «Лиловый». Листьям тесно в соседстве с крупным цветком, но каждый листик нашел свое место, сжился со своей росписью. Написанный широким энергичным мазком растительный орнамент в рисунке сервиза «Полдень» легко ложится по форме, подчеркивая ее выпуклость, приземистость, художник передает лишь общий характер растения, упрощая, стилизуя его, достигая единства пластической формы и живописного убранства, состоящего из неповторяющихся на предметах венков из коричневатого — красной листвы и цветов. Фризообразный рисунок исполнен крупно, плоско, в ярких цветовых сочетаниях. Колорит росписи «горячий», краски яркие и насыщенные, соответствуют названию произведения.

Далее прокопьевский фарфор развивался по другому направлению, формы изделий стали более утонченные, рафинированные, роспись стала более изящной, мелкой, дробной.

Период 70-80-х годов, когда художники Прокопьевска в своем творчестве использовали стиль Дулева,

был лучшим периодом создания форм и росписей данного предприятия.

В результате перестройки, произошедшей в нашей стране в 90-х годах, ПФЗ к концу века практически прекратил свое существование, что привело к переезду художников-производственников.

Поиск работы заставил покинуть родные места даже тех художников, которые родились в Сибири. (1) Большинство художников в настоящее время работают на Подмосковных заводах (Дулевском фарфоровом заводе, Гжели).

Сходство начального периода истории развития Дулевского и Прокопьевского фарфоровых заводов, обучение специалистов, для нового предприятия на базе Дулева, ориентация работы художественной лаборатории Прокопьевского завода и отдельных художников в своем творчестве на лучшие произведения Дулевского завода и использование манер и приемов работы художников прославленного предприятия, позволяет говорить о том, что влияние «Московской» школы керамики на развитие художественного фарфора в Западной Сибири было существенным и основополагающим. В связи с этим можно утверждать, что развитие художественного фарфора в Западной Сибири шло в общем русле развития российского фарфора.

Библиографический список

1. Калитина, Д. «Страховка от банкротства», или Ноу — хау фарфорового / Д. Калитина // Кузбасс. — 2000. — 19 сентября (№176).
2. Крамаренко Л.Г. Две школы фарфора / Л.Г. Крамаренко // Декоративное искусство СССР №11, 1976.
3. Кушникова М. Гигант и «Звонкое чудо» / М. Кушникова // Кузбасс 8.06.1976.
4. Мусина Р. Формирование стиля дулевского фарфора / Р. Мусина // Советское декоративное искусство 8. Сборник статей. Сост. Стриженова Т.К., Л.Я.Супрун. — М., Советский художник, 1986.
5. Постановление Совета министров СССР от 27 февраля 1969 года: О мерах по ускорению строительства предприятий легкой, пищевой, мясной и молочной промышленности и торговли [Текст] // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам.: [сб. документов] В 26 т. Т. 7. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам 1968-1970 год / сост. К.У.Черненко, М. С. Смиртюков — М.: Политическая литература, 1972.
6. Черемнов С. С маркой «ПФЗ» / С.Черемнов // Кузбасс 12.06.1983.

Статья поступила в редакцию 19.07.08.

УДК 745/749

Д.М. Мергалиев, соискатель ГОУ ВПО АлтГУ, г. Барнаул

ФОЛЬКЛОР КАЗАХСКОГО НАРОДА В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ ПАВЛОДАРСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ

В данной статье рассматривается одна из важнейших и популярных тем сегодняшнего искусствознания — фольклор и народная музыка, история и культура казахского народа.

Ключевые слова: фольклор, народная музыка, история, культура, художественные национальные традиции, сценический костюм.

На современном этапе развития Казахстана перед обществом встает целый ряд новых научных и практических задач, требующих глубокого осмысления исторического места и роли искусства в целостной картине общественного бытия и духовного производства, конкретных форм и функций его проявлений в жизни народа и личности. В условиях отхода от тоталитарной модели государственного устройства и провозглашения курса на демократизацию современной общественной жизни в Казахстане особое значение и остроту приобрела проблема новой системы функционирования культуры в обществе, в том числе национального, музыкального и изобразительного фольклора.

Реформирование всех сфер жизни общества актуализирует изучение краеведческой наукой таких тем,

которые до последнего времени практически не исследованы. К их числу относится изучение музыкальной культуры и фольклора Павлодарского Прииртышья, становление профессионального музыкального образования, развитие народного творчества, самодельного искусства. Проблеме фольклора Павлодарской области, ее изучению и развитию до сих пор отводится незначительное место. Редкие статьи в средствах массовой информации областного и республиканского значения, архивные и музейные документы составляют лишь небольшую часть материалов из истории музыкальной культуры региона. До настоящего времени не издано ни одной книги или даже брошюры, в которых предпринимались бы попытки обобщения творческого опыта, анализа явлений, самобытности отдель-

ных жанров, характерных Павлодарской области. Поэтому не представляется возможным видение ясной, фактически охваченной в хронологические рамки, картины развития и становления истории искусства нашей области.

Основой для проявления глубинной самобытности казахского фольклорного искусства стало традиционное мировоззрение казахов, воплощенное в комплексе этнокультурных традиций народа.

Традиционное мировоззрение казахов являет собой цельную систему устойчивых взглядов, ценностных ориентиров, обычаев и представлений о картине мира определенной национальной общности. Ее базовые принципы, выработанные в результате конкретной исторической судьбы, географических условий обитания и специфики родной природы, психологического склада этноса, особенностей кочевого образа жизни, укорененные в едином социальном контексте, и сегодня составляют духовное ядро национальной культуры.

После 1917 года начался быстрый подъем всех видов искусства. Начиная с середины XIX века казахское народное музыкальное творчество начало развиваться еще быстрее. Среди неисчислимых сокровищ казахского фольклора одно из главных мест принадлежит народной музыке — песне. Так, например, Г.Н. Потанин одним из первых отметил, что среди казахов певцов, следовательно, и среди народных музыкантов-домбристов, есть виртуозы в исполнении, которые умеют придать пению выразительность; это не простое пение, а пение с отделкой, артистическое. Казахский народ потрудился над обработкой своей песни, и потому она вышла такая оригинальная, что при звуках ее сейчас же переносишься в своеобразную казахскую обстановку; начинаешь воображать себя в разгоряченном воздухе казахской степи, среди казахского пейзажа и даже начинаешь чувствовать ароматы степных трав. Являясь важным фактором культурной интеграции и незаменимым средством межпоколенной преемственности, музыкально-поэтическое искусство могло создать и задавало внутри себя подлинные эстетические ценности. «Морем музыки» назвал казахскую степь один из первых собирателей казахского музыкального фольклора. А.В. Затаевич. Вспомним: ни одна девушка не имела морального права выходить замуж без собственной, ею сочиненной, песни; ни одному молодому человеку не приличествовало объясняться в любви в обыденной прозаической форме. Целые музыкально-поэтические сцены возникли при свадебных обрядах.

Фольклор не знает обособленного индивидуального творчества, при котором новое произведение, пропетое или рассказанное отдельным лицом, стояло бы вне непосредственного заимствования из предшествующих творческих актов. Прежние служат новым и опорой, и базой. Уже существующие в народе поэтические произведения решительно влияют на создание новых. Фольклор выражает мировоззрение и мироощущение народа в тех формах и с теми особенностями, которые сложились у народа исторически.

Наиболее ярким представителем песенного творчества Павлодарского Прииртышья является Майра Шамсутдинова. Известный собиратель казахской народной музыки А.В. Затаевич с восхищением писал о талантливой певице-гармонистке: «Не успел большой пассажирский пароход «Ленинград», на котором ехал вверх по Иртышу из Омска в Семипалатинск, отчалить от Павлодарской пристани, как снизу, из окон каюты 3-го класса послышались звуки красивого грудного и блгородного по тембру контральто, невидимая мне обладательница коего пела казахские песни под совершенно неожиданный аккомпанемент... на большой

гармони». Майра родилась в городе Кереку (ныне Павлодар) и с детства отличалась гордым, независимым характером. Под влиянием общения с видными представителями интеллигенции, такими, как А. Кунанбаев, А. Затаевич, А. Кашаубаев, К. Байжанов, М. Ауэзов, происходило становление Майры как профессионального исполнителя. Майра была не только выдающейся певицей, но и незаурядной драматической актрисой. Несмотря на короткую жизнь, Майра Шамсутдинова внесла значительный вклад в развитие национального искусства.

Павлодарская областная филармония им. И. Байзакова являлась центром культурного очага не только области, но и республики. Ректор казахской национальной академии музыки, профессор А. Мусаходжаева отмечала, что филармония Павлодарской области являлась одной из сильнейших в структуре культурных учреждений бывшего Советского Союза. На данный момент собрать материалы о работе филармонии, наליчий музыкальных коллективов, конкретных выступлениях, гастролях, творческих союзах с учреждениями культуры соседних регионов предоставляется затруднительными. Сведений по данному вопросу в фондах Павлодарского государственного архива нет.

Просветителями, пропагандистами и носителями музыкальной культуры Павлодарской области были:

Садык Керимбаев (1917-1975) — певец, композитор. Начальные уроки получил у Майры Шамсутдиновой. В 1968г. ему присвоено звание «Заслуженный артист Казахской ССР».

Шиллер Эммануил Иванович — «Заслуженный работник культуры Казахской ССР», лауреат премии ВЦСПС. Руководитель народного хора Дома культуры производственного объединения «Павлодарский тракторный завод», чья слава распространилась далеко за пределы Республики. Руководитель народного ансамбля песни и танца «Эренгольд» колхоза 30 лет Казахской ССР, дипломанта XII Всемирного фестиваля молодежи и студентов в г. Москве.

Кроммер Гильда Эрнстовна (1904-1982) — выпускница Тифлисской консерватории по классу скрипки и Ленинградского института усовершенствования исполнителей — преподавателей стояла у истоков создания профессионального музыкального образования в области.

Егорова-Лопатина Агния Владимировна — выпускница Бостонской консерватории по классам фортепиано и вокала. Павлодарская народная оперетта по праву считается ее детищем, ее творческой идеей. Многогранность дарования А.В. Егоровой-Лопатиной выразилось в развитии этого веселого зажигательного искусства: здесь она была режиссером, сценаристом, артистом, преподавателем по вокалу. Она горячо отстаивала и пропагандировала идею о том, что музыка должна быть неразлучна с народом, с почвой этого народа, с его историческим развитием.

На сегодняшний день в Павлодарском Прииртышье осуществляют творческую деятельность более пятидесяти коллективов. Из них: оркестр казахских народных инструментов — 1, фольклорных ансамблей — 5, вокальных ансамблей — 10, вокально-эстрадных ансамблей, хореографических ансамблей — 16, хоров — 9, оркестров — 3, трио — 2, театр моды — 1, театр эстрадной песни, народные театры — 2, ансамбль русских народных инструментов — 1, театр эстрадной песни — 1, народные театры — 2.

Также любовь к родному, удивительно красивому краю отличают коллективы Баянаульского района: вокальную группу Баянаульской музыкальной школы им. Жаяу Муссы Байжанова «Баян ауендеры», «Беу жигиттер», «Балауса», «Баян-сулу», народный театр.

Именно здесь, на благодатной баянаульской земле, молодыми ребятами, приехавшими поработать в строительном отряде, был создан знаменитый ансамбль «Дос-Мукасан».

Примером преемственности является творческая деятельность фольклорного ансамбля «Аль-Аки». Репертуар фольклорного ансамбля во всей полноте раскрывающий мелодическое богатство национального музыкального наследия стал образцовой, живой энциклопедией, источником вдохновения для молодого поколения талантливых музыкантов. Участники ансамбля выступают в сценических национальных костюмах, разрабатываемых коллективом театра моды Райсы. В костюмах находят свое отражение традиционный крой, конструкция, орнамент и колорит. Из всех традиционных элементов костюм наибольшую близость традиции сохраняют головные уборы (борык), цветовое решение (яркость, декоративность).

Сценический костюм появился в связи с трудовыми и магическими действиями. К бытовому костюму добавлялись маски, специальная обувь. В XVII-XVIII

вв. сценические костюмы приобрели условный, декоративный характер.

Сценический костюм обладает своей спецификой, так как на него влияют искусственное освещение сцены, расстояние, с которого воспринимает костюм зритель.

Модификации наиболее всего подвергаются конструкция женского костюма и материала, из которых они изготовлены (часто используются искусственные ткани), но при этом сохраняется стремление выразить в костюме национальный характер.

Из века в век в памяти своей народ сохранял древние сказания и песни и, откликаясь на самые значительные события своей жизни, слагал новые мелодии. Народность фольклора всегда выражается в его массовой распространенности. Фольклор как хранитель художественных национальных традиций, национального опыта и самосознания, является выражением специфических эстетических, нравственных, философских настроений наций, отражает ее социально-этнический образ.

Ведь именно содержание выступает аккумулятором национального своеобразия в фольклоре.

Библиографический список

1. Аманов Б.Ж., Мухамбетова А.И. Казахская традиционная музыка И XX век. Алматы: Дайк-Пресс, 2002. — 544 стр.
2. Балабеков Е.О. Казахский музыкальный фольклор: особенности, основные функции, воспитательные возможности и проблемы совершенствования. — Шымкент, ТОО «Мик», 2000. — 178 с.
3. История казахской музыки: В 2 т. (Алмат. Консерватория им. Курмангазы). Т.1: Традиционная музыка казахского народа: песенная и инструментальная / Ответ. Ред. Т. Джумалиева, А. Темирбекова — Алматы: ?алым, 2000 — 424 с.
4. Материалы международной научно-практической конференции «Тюркские языки и XXI век». — Павлодар: Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, 2008. — 335с.
5. Узбекали Джанибеков. ЭХО... По следам легенды о золотой домбре. Алма-ата «Онер», 1990

Статья поступила в редакцию 9.11.08.

УДК 75(315)

Я.В. Ковалевский, аспирант АлтАЭиП, г. Барнаул

ПРОСТРАНСТВО В КИТАЙСКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье рассматривается влияние особенностей организации пространства в китайской пейзажной живописи на формирование сознания человека в гармонии с окружающим миром и самим собой.

Ключевые слова: изобразительное искусство, китайский пейзаж, пространство пейзажа, композиция.

Любая культурная традиция — существовавшая в прошлом, или существующая ныне — несет в себе определенное миропонимание, определенную систему ценностей, в том числе и эстетических. И, конечно же, художественная традиция Китая с ее более чем трехтысячелетней историей, является очень важной частью китайского культурного пространства. В ней мы можем видеть изначальное, и свойственное практически всем стремление к естественной чистой жизни в гармонии с окружающим миром. Изобразительное искусство Китая представляет собой оригинальное, самобытнейшее явление, разительно отличающееся от более привычной для нас классической европейской и ближневосточной живописи — как в плане философско-эстетическом, так и в плане социологическом, в соотношении с религией, образом жизни, письменностью. Анализ пространственного феномена китайской пейзажной живописи в ключевых моментах ее зарождения и формирования приобретает особую научную и духовно-практическую значимость в условиях интенсивного процесса развития различных форм взаимоотношений Восточной и Западной культурных традиций.

Древняя китайская живопись имела свою собственную оригинальную манеру письма, существенно отличающуюся от западной. Если западные живописцы опирались на игру цвета и светотени, то манере китай-

ских художников присуще, прежде всего, использование линий. Инструментами живописца были кисти, тушь, акварель и бумага, хорошо впитывающая влагу, либо шелк. Считается, что кисть и тушь, искусство управлять кистью и пользоваться тушью составляют основу техники китайской живописи [2, с. 162]. Но различия также можно видеть и во внутреннем состоянии художников во время творческого процесса. Нами установлено, что для китайских мастеров не были характерны так часто встречающиеся в работе их западных коллег переживания творческих кризисов, сопровождающиеся сильными эмоциональными переживаниями, экспрессией, поиском новых изобразительных форм. Приступая к работе, китайский художник старался войти в состояние гармонии с окружающим миром и с миром внутри себя, считая это состояние необходимым для создания полноценного художественного произведения.

Понятие «Дао» было краеугольным камнем китайской живописи. Как отмечает известный востоковед В.В. Малявин, мудрость Дао есть таинство самопревращения духа: воспроизведение в себе непреходящего опыта, который не принадлежит отдельному лицу, но пришел «прежде нас» и переживается каждым с безупречной внутренней достоверностью. Глубочайшая внутренняя правда каждого человека неотделима от

чистой со-общительности людей. И наследие даосов напоминает о том, что творчество по своим истокам и назначению не может не быть собирательным и жизнеспособная мысль не рождается в одиночестве [4, с. 5]. По сути дела, «Дао» с относящимися к нему понятиями единства «духа и материи», вечного потока всего сущего, взаимообратимости противоположностей и важности не-присутствующего, стало тем фундаментом, на котором китайцы воздвигли свою живопись и свои теории живописи.

Именно пейзаж становится главной темой китайской живописи. Большинство китайских пейзажей представляют собой картины дикой природы — горы, ущелья, водопады, речные потоки и озера. Мир, изображаемый в китайском пейзаже — это, прежде всего пространство. И две важнейших характеристики пространства — протяженность и форма — предстают в нем через величественность гор и широту водной глади. Китайских живописцев больше интересовал сам процесс проявления художественного пространства, а не отдельные объекты как таковые, что приводило к удивительному ощущению отсутствия барьера между созерцающим и созерцаемым. В создании картин они стремились больше опираться не на данные чувственного восприятия, а на результаты осмысления символической реальности. И природа пейзажа представляла уже философски осмысленной, пропущенной через внутренний мир живописца.

В книге «Беседы о живописи» Ши-тао описаны способы выражения отдельных композиционных элементов, формирующих общее пространственное восприятие [3, с. 78]. Один из них основан на том, что внимание сконцентрировано на центральной части картины и не зависит от фона; другой же обращает внимание прежде всего на фон, не акцентируя центр изображения. Также существует инверсия, разрывы, перепады и добавление выразительных элементов. Когда в пейзаже применяется инверсия, деревья изображаются прямо, а горы и скалы наклоненными, и наоборот. При использовании в пейзаже разрывов мы наблюдаем горы, реки, деревья лишь с одной стороны, тогда как остальные намеренно отсекаются, что достигается внезапно прерывающимися штрихами. Когда в пейзаже изображаются перепады, у зрителя создается ощущение глобальности, всеохватности и непостижимости передаваемого пространства — гористые острова посреди моря, обрывистые вершины гор, растворяющиеся в тумане; их цель показать недоступность для человеческого сознания мира горного, обители высших живых существ. Добавление выразительных элементов может выглядеть как, например, изображение нескольких небольших изящных деревьев или маленького мостика на фоне темной пустынной горы.

Китайские художники, оставшиеся чуждыми к открытию законов линейной перспективы, выработали свои собственные принципы, помогающие им создать иллюзию огромного пространства [1, с. 16]. Живописец смотрит на открывающийся перед ним вид, словно с высокой горы, отчего горизонт расстилается перед ним необыкновенно широко. Автор картины как бы находится одновременно и над землей, созерцая ее с высоты «птичьего полета», и будто видит перед собой ещё более высокие горы, поднимающие горизонт в бесконечную высь. Сама вытянутая форма свитка способствует такой передаче пространства. Для того чтобы создать впечатление дальних и ближних расстояний, художник делит свой пейзаж на несколько планов, высоко поднятых один над другим. Таким образом, дальние предметы оказываются самыми высокими.

Китайский художник очень естественно разрешает конфликт между двухмерностью картины и трехмер-

ностью реального пространства. Он не создает иллюзии этого пространства при помощи линейной перспективы, но и не идет по пути плоскостности. Его решение сложнее такого построения пространства, которое основано на сопоставлении объемов. Ощущения пространства и объемности китайский художник достигает благодаря виртуозному владению линией. Именно живая, выразительная линия в его картине определяет пространственные отношения. Второй прием — воздушная перспектива — основан на использовании различных градаций оттенков цветового или тушевого пятна, создающих пространственное решение.

Впечатление космичности пространства достигалось путем применения рассеянной перспективы. Пейзаж при этом делился на несколько планов, каждый со своей точкой схода. Немалую роль в построении пространства играла световоздушная перспектива. Применяя градации оттенков туши, китайский художник создавал атмосферу свитка, воздушность и глубину.

Как отмечает Дж. Роули, своеобразный тип композиции в ее временном измерении возник не из особенностей формата картины, а из уникального в своем роде отношения к пространству [5, с. 97]. В европейской традиции интерес к доступному измерению пространства вытеснил «продолжающийся метод» временной последовательности, существовавший в средние века и привел к изображению статичного пространства научной перспективы. Когда же перед художниками Китая встал вопрос пространственной глубины, они переработали ранние принципы восприятия времени и пришли к идее пространства, в котором можно «путешествовать», и предполагавшего еще большее пространство за рамками картины. В западной изобразительной традиции пространство сводится к тому, что открывается взгляду с какой-то одной точки созерцания, как если бы мы смотрели на мир через раскрытую дверь. Но в китайском изобразительном искусстве мы находим идею безграничного простора, как если бы мы переступили через порог этой раскрытой двери и испытали ощущение пространства, распространяющегося бесконечно во всех направлениях. Можно видеть здесь различные типы мировоззрения, существовавшие на Западе и Востоке. Запад стремился объяснить и покорить природу с помощью науки, а Восток — оставить в неприкосновенности чистоту и непосредственность восприятия мироздания, сохранив к нему благоговейное почтение. Нами выявлено, что китайский художник в момент творчества чувствовал себя лишь проводником, чьей рукой управляют свыше, некоей «прозрачной средой», помогающей воспринять всю красоту и гармонию окружающего мира, стараясь не накладывать на творческий процесс элементов субъективного. Также нами было установлено, что важной специфической чертой китайской живописи является отсутствие эволюционного восприятия развития искусства: китайский художник не считал последующее в истории творчество совершеннее предыдущего. Скорее наоборот, он стремился увидеть совершенство мироздания глазами древнего мастера, поскольку понимание истины связывалось с глубокой древностью.

Что касается изображения архитектурных элементов в пейзаже, то здесь, опять же, можно видеть контраст между свойственной послеренессансной живописи Запада приверженностью перспективе, и своеобразными, постоянно сменяющимися ракурсами в китайской живописи. Китайские художники предпочитали изображать архитектурные элементы параллельными общему плану картины, здания могли располагаться по диагонали, а смысловые линии, увлекающие взгляд даже за пределы пейзажа, регулировались

посредством таких приемов, как, например, изображение изящных ширм или стен сада.

Важно отметить, что китайские художники очень редко использовали два, пожалуй, самых популярных в изобразительном искусстве Запада и восходивших ещё к эллинистическим образцам вида живописных сцен: городского пейзажа и закрытого интерьера. В китайских картинах мы видим изображение части интерьера, или соединения интерьера с внешним пространством террас, садов или пейзажного фона. Если же сцена представляла собой только интерьер, то часто в ней изображались ширмы с пейзажными видами. С одной стороны это подчеркивало неразрывную, гармоничную связь жилища с окружающей природой, с другой стороны это придавало изображению некоторую многоплановость, устраняя ощущение закрытого пространства. Эти искусственно выстроенные планы даже более информативны, чем просто описательное изображение, и благодаря им китайские художники создавали удивительные соотношения форм в пространстве.

В европейском искусстве принцип созвучия ценится, скорее, за его декоративный эффект, но в Китае в нем искали более глубокий смысл. Сам эффект декоративности возникает вследствие отдаления от природных форм, использования неестественных для нее цветов, крайней стилизации естественного ритма, схематических повторов, а также применения двухмерного пространства. Но ни один из них не является обязательным для принципа созвучия, так как в декоративном искусстве повторение мотива должно быть регулярным, тогда как в созвучиях повторения могут возникать благодаря очень тонкой разбивке пространства. Созерцая бесконечность разнообразия природы, китайский художник старается уловить несущие в себе сходные ритмы конфигурации гор, контуры облаков, очертания ветвей деревьев и бурлящих рек и ручьев. В этом можно видеть единство не просто порядка, но именно созвучия.

Нам представляется, что именно принципы единства созвучий и единства противоположностей в китайской живописи определяют подход к проблемам сочетания объектов изображения, их последовательности, ритму, масштабу и, в целом, пространственному построению композиции. Целью здесь является художественное единство. В западной ментальности с ее

склонностью к научному познанию поиски единства, целостности преимущественно опираются на объективный вид вещей и соотносят упорядоченность с геометрической организацией. Но китайские живописцы искали ощущение единства в представлениях о соотношении вещей, подобии частей и их взаимодополняемости.

Потребность сводить содержание картины к ее существенным чертам привела к распространению в китайской живописи определенных комбинаций наименьшего из возможных числа элементов композиции. Этот принцип ограничения композиционного пространства наименьшим числом элементов можно считать негласным законом китайской живописи, которому художники неизменно следовали, какие бы творческие задачи не ставила перед ними окружающая реальность или иконографическая традиция. Его влияние на содержание и композицию китайской живописи было значительным. В отношении содержания он предполагал от живописца умение выразить многое средствами немногочисленных элементов и смысл картины в нескольких образах. Касаемо композиционной организации пространства требовалось безупречное понимание и воплощение понятий простоты и ясности, и, вместе с тем, утонченности и даже изысканности. В природе мы практически всегда наблюдаем разнообразие, но в китайских пейзажах оно отображается в особой, скрытой форме. Выделяя какой-то элемент из природного контекста, и фокусируя наше внимание на нем, художник как будто раскрывает нам макрокосм через микрокосм, все многообразие жизни в одной ее частице.

Китайские художники отличались удивительной психологической цельностью интуиции. Отказавшись от приемов натуралистического изображения, таких, как игра света и тени, пластичность, преемственность элементов пространстве и др., в своем творчестве они следовали определенным психологическим законам, придававшим их пространственно-композиционным решениям большую убедительность. Зачастую китайские мастера пренебрегали естественными, натуралистическими комбинациями в пользу иных, больше соответствующих представлениям, возникающим в уме. Таким образом, наблюдая такую картину, мы имеем дело не с изображением мира, а, скорее, с изображением впечатления от него.

Библиографический список

1. Виноградова Н. А. Китайская пейзажная живопись / Н. А. Виноградова М.: Искусство, 1972.
2. Го Жо-суй. Записки о живописи: что видел и слышал / Жо-суй Го; пер с кит. — М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1978.
3. Завадская Е. В. «Беседы о живописи» Ши-тао / Е. В. Завадская. — М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1978.
4. «Чжуан-цзы, Ле-цзы» / новые переводы с кит. В. В. Малявина. М.: Мысль, 1995.
5. Роули Дж. Принципы китайской живописи / Дж. Роули; пер. с англ. В. В. Малявина. — М.: Наука, 1989.

Статья поступила в редакцию 1.11.08.

УДК 379.822

Е.С. Кулакова, аспирант Алтайского государственного университета, г. Новокузнецк, Кемеровская область

ПРОИЗВЕДЕНИЯ, ПОСВЯЩЕННЫЕ ОБРАЗУ Н.К. РЕРИХА, В СОБРАНИЯХ МУЗЕЕВ СИБИРИ

В статье рассматриваются произведения, посвященные образу русского художника Н.К.Рериха из сибирских музейных собраний. В трактовке одних авторов Рерих предстает как человек аристократической утонченности (Д. Тарабилдиене), в трактовке других, — как усталый путешественник (В. Мосиелев), но более распространена трактовка его образа как символической личности (И. Васильев, К. Басаргин, Л. Цесюлевич, С. Янсон, С. Саая).

Ключевые слова: Рерих, личность, портрет, Сибирь.

В 1926 году маршрут Центрально-Азиатской экспедиции русского художника, философа и общественного деятеля Николая Константиновича Рериха прошел через Сибирь и Алтай. Был собран богатый археологический, этнографический, лингвистический материал, изучались исторические и культурные проблемы, связанные с миграцией народов, традиционные и современные мировоззрения.

Это историческое событие привлекало внимание мастеров искусства и нашло отражение в изобразительном искусстве Сибирского региона. Об этом факте можно судить по музейным собраниям Барнаула, Горно-Алтайска, Новокузнецка, Кызыла, Минусинска, Красноярска, где хранятся скульптурные и живописные произведения 1970-х — 1990-х годов, посвященные образу Н.К.Рериха. Импульсом для их создания послужил 100-летний юбилей художника, который широко праздновался в 1974 году.

Так 28 августа 1974 года в память о пребывании Н.К.Рериха в алтайском селе Верхний Уймон состоялось открытие мемориальной доски на Доме-музее. Авторы доски — барнаульский скульптор В.Ф.Рублев и рижский скульптор И.В.Васильев. Доска включает барельеф в бронзе с портретом Н.К.Рериха, выполненным И.В.Васильевым. В том же году скульптор создал портрет художника в дереве, приобретенный по инициативе алтайского живописца Л.Р. Цесюлевича Государственным художественным музеем Алтайского края (г. Барнаул). Н.К. Рерих изображен с кистью в руке, внутренне собран и погружен в размышления, фигура исполнена торжественности и покоя. Легкий поворот головы, свободно спадающий плащ сообщают образу живость, естественную убедительность. Этому впечатлению способствует и контраст фактур — гладкая моделировка лица и рук модели в сопоставлении с волнующейся поверхностью плаща. Глубокий тон красного дерева усиливает ощущение благородства образа художника, посвятившего жизнь служению искусству.

Еще один скульптурный портрет Н.К. Рериха, выполненный этим же автором, принадлежит Новокузнецкому художественному музею, он поступил в 1989 году. Скульптура выполнена в форме полуфигуры в красном дереве после поездки автора в Индию к выставке «Художники миру» (Москва, 1985) [1, с. 186]. «Только после поездки в Индию я понял, что в моих портретах Рериха не хватало главного — непосредственного соприкосновения со страной, в которой он жил и с которой был тесно связан. <...> Голова художника словно выступает из массивной глыбы, напоминающей по форме скалу», — так комментировал сам автор образное решение портрета [2, с. 26]. Точно найденная мера пластической обобщенности сохраняет иконографию облика и сообщает образу символическую монументальность, характеризующую Рериха как «человека-глыбу».

Национальный музей Республики Алтай имени А.В. Анохина (г. Горно-Алтайск) располагает несколькими произведениями, посвященными Рериху.

Скульптор по дереву К.И. Басаргин еще в юности решил создать галерею образов великих, прославленных людей, к числу которых он относит Рериха. Первая работа выполнена им в дереве к шестой зональной выставке «Сибирь социалистическая» (Кемерово, 1985). Портрет решен в форме головы в полторы натуры. В нем автор исходил из самой природы материала. Образ трактован так, что лик Рериха словно проступает сквозь фактуру — шероховатости, неровности и трещины дерева, составляя с ним единое целое. Такое решение более тяготеет к условно-символическому, поэтическому пониманию образа.

«Звезда Н.Рериха» (1989-1991) — вторая работа скульптора этого же собрания, в которой автор стремится передать не столько внешнее сходство, сколько воплощение значимости деятельности Рериха в качестве яркого и непреходящего по значению символа. В его трактовке мыслитель спокоен и уравновешен, поскольку знает свой путь, а его ясный, немного задумчивый взгляд устремлен в будущее. Автор включает «говорящие детали» — символические атрибуты: на лбу художника изображена путеводная звезда, которая провела Николая Константиновича через все трудности жизни. На достигнутые вершины жизненного пути художника указывает, как и в первой работе, ветка лавра, обрамляющая его голову. В третьей работе — «Познавший. (Н. Рерих)», над которой скульптор работал в течение шестнадцати лет (1982-1998), Рерих предстает мудрым старцем, мыслителем.

Для всех трех работ К.И. Басаргина свойственно тяготение к философскому прочтению образа мыслителя и художника Н.К. Рериха.

Красноярский скульптор Виктор Васильевич Мосиелев обратился к теме Центрально-Азиатской экспедиции Рериха в 1990-е годы. Его привлек участок маршрута, связанный с Индией. И это не случайно, поскольку сам скульптор побывал в Индии в 1996 году с группой российских художников. Творческая экспедиция длилась два месяца и оставила неизгладимые впечатления. «Рерих. Перевал Рахтанг-Пас» — так назвал свою работу В.В. Мосиелев, которую он выполнил в двух вариантах. Рассмотрим второй вариант из собрания Дальне-Восточного Сибирского отделения РАН (г. Красноярск).

По объему — это круглая композиционная станковая скульптура исторического жанра, выполненная в пластине, а затем отлитая в гипсе, рассчитана на восприятие с близкого расстояния. В ней Рерих изображен сидящим верхом на лошади с ружьем в руках, в состоянии раздумья, по всей вероятности, на самой вершине достигнутого им перевала Рахтанг-Пас. Пластически фигу-

ра всадника и лошади воспринимается зрителем как единое целое. Весь композиционный строй и живописно-экспрессивная лепка формы подчинены стремлению автора передать состояние динамики и чувство преодоления трудного пути. Идея произведения прочитывается достаточно ясно: Рерих взошел на перевал, достиг цели, образно говоря, — «вершины мира» — и остановился в размышлении перед открывшимся ему огромным, первозданно прекрасным пространством, словно перед вечностью. Но именно момент спуска, на который указывает положение ног лошади и поза седока, и стал смысловой кульминацией работы. В интерпретации этого скульптора Рерих-путешественник предстает немолодым, уставшим и очень человечным.

Рассмотренные нами портреты — плод воображения авторов, изучения фото и других источников. В «галерее портретов» сибирских музейных собраний исключение составляет прижизненное изображение Н.К. Рериха 1936 года, выполненное в бронзе литовским художником Доминице Тарабилдайте-Тарабилдиене. В настоящее время работа хранится в Центре-Музее имени Н.К. Рериха в Москве, а ее гипсовый отлив экспонируется в Государственном музее истории литературы, искусства и культуры Алтая (г. Барнаул). Композиция портрета погрудная. Высокий ворот одежды, обрамляющий лицо, усиливает в зрительском восприятии ощущение внутренней сдержанности, достоинства и аристократической утонченности облика портретируемого. Художник отрешен от суеты внешнего мира и глубоко погружен в себя. Этот эффект образного решения и небольшой формат скульптуры придают портрету камерный характер.

Теме пребывания Центрально-Азиатской экспедиции Рериха на Алтае посвятил три живописных работы алтайский художник Л.Р. Цесюлевич. В 1978 году он исполнил в историческом жанре портрет-картину «Н.К. Рерих на Алтае» для мемориального дома-музея художника в с. Верхний Уймон. Но поскольку музей как мемориальный в то время не состоялся (был открыт краеведческий музей), то автор передал картину в Национальный музей республики Алтай имени А.В. Анохина (г. Горно-Алтайск).

Цель Л.Р. Цесюлевича — запечатлеть исторический момент пребывания Рериха на Алтае в 1926 году. Однако в ней обнаруживается несовпадение с подлинными событиями. Рерих посетил Алтай летом, когда художник специально ездил верхом на лошади в район горы Белухи на этюды, а Цесюлевич изобразил его в зимней шубе и шапке. Такая трактовка была вызвана стремлением автора придать символический характер созданному образу. В шубе, по мнению автора, художник больше похож на мудреца, народного былинного героя, и это роднит его с окружающей природой. Автор избрал вертикальный формат холста, в центр которого поместил в полный рост фигуру Рериха, за ним — легко узнаваемый силуэт Белухи, очерченный твердой линией контура. Цельный и лаконичный образ художника тяготеет к монументальности и органично воспринимается в пространстве.

В 1982 году Л.Р. Цесюлевич создает картину «Николай Рерих на Алтае», а в 1983 году ее авторский вариант. (Первую работу он подарил директору музея Н.К. Рериха в Нью-Йорке Д. Энтину во время выставки алтайских художников в Новосибирске). Второй вариант был приобретен Государственным художественным музеем Алтайского края. В ней автор стремится как можно точнее запечатлеть на холсте событие, связанное с пребыванием Рериха на Алтае. Действие происходит в местечке Громатуха, расположенном недалеко от одноименной реки, где Николай Константинович писал этюды Белухи. «Приветлива Катунь. Звонки синие горы.

Бела Белуха. Яркие цветы и успокоительны зеленые травы и кедры. Кто сказал, что жесток и неприступен Алтай? Чье сердце убоилось суровой мощи и красоты? 17 августа увидели Белуху. Было так чисто и звонко. Прямо Звенигород», — записал художник в своем путевом дневнике [3, с. 291].

Цесюлевич пишет фигуру Рериха крупным планом в трехчетвертном развороте, выдвигая ее вперед, к самому краю холста. Увлеченный работой художник сосредоточенно пишет этюд Белухи на картоне, прикрепленном к легкому складному мольберту. Алтайский пейзаж, на фоне которого решен образ Рериха, создает умиротворяющее настроение благодаря спокойному ритму перетекающих друг в друга плавных линий холмов на горизонте, их венчает белоснежный силуэт Белухи. Изображение трех раскидистых кедров за спиной художника уравнивают его несколько грузную фигуру, завершая организацию всего полотна. В сюжет картины автор вводит и других участников экспедиции: Вахрамея Семеновича Атаманова — проводника алтайского участка маршрута; Юрия Рериха — старшего сына художника, известного ученого-востоковеда; Елену Ивановну — жену и верную спутницу, и Зинаиду Григорьевну Фосдик — сотрудницу, в будущем директора Музея Н.К. Рериха в Нью-Йорке. Фигура В. Атаманова масштабно вдвое меньше фигуры художника и дана обобщенно, остальные участники экспедиции, удалившиеся от них на значительное расстояние, изображены силуэтно. Диагональное расположение фигур Атаманова и Рериха по направлению к зрителю, а остальных путешественников в направлении Белухи подчеркивает динамику и сообщает размеренный ритм образному решению картины. Высокий горизонт панорамы алтайских гор привносит чувство торжественности, возвышенной чистоты. Фигура Рериха и самая высокая точка горизонта — гора Белуха, становятся смысловыми центрами картины, связывая сюжет произведения в единое целое.

Другой алтайский художник — Сергей Карлович Янсон, посвятивший 25 лет своей творческой жизни Горному Алтаю, также неоднократно обращался к идее воплощения образа Рериха. В 1993–1996 гг. он работал над триптихом «Н.К. Рерих». Центральная часть триптиха называется «Творчество» и принадлежит Национальному музею Республики Алтай имени А.В. Анохина. Это портрет — картина, в ней отчетливо звучит тема Востока, к которому Рерих непосредственно прикоснулся во время Центрально-Азиатской экспедиции. Художник изображен стоящим на балконе лицом к зрителю, в восточном костюме с палитрой и кистью в руках. Он на мгновение задумался, устремив свой взгляд вдаль, а за пределами холста остался мольберт с картиной, над которой он только что работал. И здесь мы вновь встречаемся со стремлением автора к передаче монументальности, сообщающей символическую значимость фигуре Рериха в истории культуры. Для Николая Константиновича мир духовной культуры тесно связан с Востоком. Об этом говорят окружающие его предметы в картине, а также пейзаж, на фоне которого решен портрет. Слева от фигуры Рериха изображена буддийская ступа, а справа — монастырь Ламаюру. В этих местах художник побывал во время экспедиции и запечатлел их на своих полотнах. Изображение симметрично расположенных архитектурных построек и пологих горных склонов уравнивает массу фигуры художника, дополняя и обогащая сюжет композиции. В целом этот композиционный портрет отличается глубиной и продуманностью замысла.

Многие годы тема Центрально-Азиатской экспедиции Рериха привлекала тувинского художника Саая Сарыг-оол Шожут-ооловича. Первую работу «Экспедиция

Н.К. Рериха в Центральной Азии» он создал в 1978 году, она экспонировалась на пятой зональной выставке «Сибирь социалистическая» (Барнаул, 1980). «Изображая караван всадников на горной дороге, художник проявляет отличное знание и географического маршрута, и всех обстоятельств, связанных с научной программой и гуманными, мирными целями экспедиции Рериха. Вместе с тем вся картина одухотворена эмоциональным волнением прикосновения к памяти о Рерихе, человеке, увлеченном благородной, творческой целью, сохранившем и в глубокой старости мужество отважного путешественника, любознательность, восприимчивость к красоте. Разворачивая перед глазами зрителя панораму величественных синевато-фиолетовых, припорошенных серебристым снегом гор, высокой стеной поднимающихся над светлыми водами реки, художник как бы приглашает разделить с участниками экспедиции, с самим Рерихом восхищение дикой и прекрасной природой Центральной Азии» [4, с. 76]. Вариант картины 1979 года принадлежит Национальному музею имени Алдан-Маадыр Республики Тува (г. Кызыл).

В 1978 году Саая Сарыг-оол выполнил картину «Рерих в Тибете». Ее авторский вариант 1983-1984 годов хранится в собрании Минусинской городской картинной галереи.

У произведений, хранящихся в сибирских музейных собраниях, не смотря на различия видов искусства, форм и жанров, в которых они выполнены, есть общие качества: стремление к поэтизации, к символической приподнятости, передаче монументальной значимости образа Рериха — мыслителя, ученого, путешественника, художника и человека. И, тем не менее, каждый автор по-своему акцентирует качества личности Рериха. В одном случае он представлен как человек большой духовной силы и высокого интеллекта (Д. Тарабилдайте-Тарабилдиене), в другом, — как человек вполне обычный, усталый путешественник (В. Мосиелев), но более распространена трактовка его личности как знаковой фигуры и символически значимой личности (И. Васильев, К. Басаргин, Л. Цесюлевич, С. Янсон, С. Саая).

Библиографический список

1. Карклина, И. Капли живой воды / И. Карклина. — Самара: Агни, 1997.
2. Карклин, Г.Н. Игорь Васильев / Г.Н. Карклин. — М.: Советский художник, 1990.
3. Рерих, Н.К. Алтай — Гималаи / Н.К. Рерих. — Рига: Виеда, 1992.
4. Червонная, С.М. Художники Республики Тыва / С.М. Червонная. — СПб.: Художник России, 1995.

Статья поступила в редакцию 24.11.08.

Публичная жизнь этих произведений складывается по-разному. В постоянной экспозиции Национального музея республики Алтай представлены центральная часть триптиха «Н. Рерих» художника С.К. Янсона и две работы К.И. Басаргина — «Звезда Н. Рериха» и «Познавший». Третья работа Басаргина «Н. Рерих» экспонируется в Национальной библиотеке имени М.В. Чевалкова. В государственном музее истории литературы, искусства и культуры Алтая г. Барнаула, где есть зал, посвященный Н.К. Рериху и писателю Г.Д. Гребенцову, выставлен гипсовый бюст работы Д. Тарабилдиене. В постоянной экспозиции Народного музея семьи Рерихов библиотеки имени Д.С. Лихачева в Новокузнецке находится скульптурный портрет Н.К. Рериха, исполненный И.В. Васильевым, переданный на временное хранение Новокузнецким художественным музеем. Национальный музей имени Алдан-Маадыр Республики Тува также предоставляет для постоянного экспонирования работу Саая Сарыг-оол Шожут-ооловича «Экспедиция Н.К. Рериха в Центральной Азии».

Остальные работы, рассмотренные нами, экспонируются в связи со знаменательными датами, связанными с именем Рериха, представлялись на городских или краевых выставках.

В связи с неослабевающим общественным интересом к жизни и творчеству художника сохраняется и интерес к посвященным ему произведениям. Они востребованы в Сибири и в связи с периодическим экспонированием передвижных выставок серии «Гималаи» из собрания московского Центра-Музея имени Н.К. Рериха, когда скульптурные работы из сибирских собраний включаются в экспозиции. Таким образом, произведения, посвященные образу Н.К. Рериха, оказались наиболее востребованными в Горно-Алтайске, Барнауле, Новокузнецке и Кызыле. Во многом это объясняется историко-культурным фактором, местным краеведческим интересом к пребыванию Центрально-Азиатской экспедиции художника на Алтае, а также подвижнической деятельностью Рериховских обществ, инициирующих проведение выставок его произведений в Сибири.

Раздел 3

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ЛИДИЯ ПАВЛОВНА ГЕКМАН — доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусства (г. Барнаул)

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

УДК 7.046

Л.П. Гекман, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В КОСМОГОНИЧЕСКИХ ВЕРСИЯХ МИФОВ РЕГИОНА ЕВРАЗИИ

В статье анализируются мифологические варианты космогенеза, сформированные в архаических культурах евразийского региона. Обосновывается наблюдение о наличии в космогонических мифах константных символов. Особое внимание уделяется исследованию космогонических версий Алтая.

Ключевые слова: космогония, миф, символ, евразийский регион, Алтай.

*Бывает нечто, о чем говорят:
«Смотри, вот это новое»; но это
было уже в веках, бывших прежде
нас.*

Книга Экклезиаста

Одна из особенностей современной гуманитарной науки рубежа XX–XXI вв. — обращение к наиболее фундаментальным идеям древних цивилизаций. Это явление приобрело масштабы, позволившие А.Е. Чучину-Русову назвать завершение XX в. «вторым осевым временем» [1, с. 443]. Основным аргументом в специфическом «диалоге» с К. Ясперсом, обозначившем на временной шкале существования человечества «первое осевое время» как переход от мифологического сознания к рациональному, в концепции А.Е. Чучина-Русова является следующий: современное человечество, поняв уязвимость радикального рационализма, обращается к мифологическому наследию древности в попытке разгадать тайны тонкого соединения интуитивного и рационального, идеи и образа; понять специфику рефлексии над вечными вопросами бытия и, особенно, причины удивительных совпадений версий о происхождении и развитии жизни на Земле.

Задача данной статьи — выявить единообразие множества, заключенного в космогонических мифах древних культур евразийского региона.

Определение космогенеза, представленное в работах разных исследователей, сводится к следующему: «космогония... повествование о структурировании, формировании упорядоченного мира из его хаотического первоначального состояния» [2, с. 205]. «...В космогонических мифах развитых мифологических систем упорядочивающая деятельность богов более ясно и полно осознается как преобразование хаоса, т.е. состояния неупорядоченности, в организованный космос...» [3, с. 108].

Греческое слово *kosmos* (Вселенная) означает мир, мыслимый как упорядоченное единство. В таком значении термин впервые употреблял Пифагор, который считал основными качествами Космоса порядок и гармонию.

Греческий мир, органично впитавший в себя древние мистические и естественнонаучные концепции Египта, Вавилона, Индии, трансформировал космогонические учения жрецов в Знание, Логос. Фалес усвоил у египтян идею происхождения всего сущего из воды, но греческий философ освободил эту идею от породившего ее феномена — Нила, который был для Египта альфой и омегой существования. Подобно тому, как Фалес освобождает стихию воды от ее божественной сущности, Анаксимен лишает таковой воздух. Не смотря на то, что в греческой культуре «все полно богов», философия, как замечает А. Лобок, пытается заменить «мифовоззрение» мировоззрением.

Учитывая факт известной вторичности космологических концепций Древней Греции, попытаемся восстановить первоисточники: жреческие концепции космогонии, существовавшие в Египте, Индии и Месопотамии в период, когда феномена «греческого чуда» еще не существовало.

Предполагаемый анализ космогонических моделей мифологии евразийского региона основывается на изысканиях М. Элиаде, М. Евзлина, Т. Григорьевой, В. Топорова, Е. Мелетинского и др., а также исследовании текстов соответствующей категории мифов.

Космогонические мифы Древнего Востока характеризуются отсутствием упоминания того феномена, который в культуре Греции явился одним из доминантных, а именно — «хаоса». Так, космогонии Шумера, Египта, Индии, Вавилона исходят из идеи изначально существовавшего водного пространства, никем не созданного и безграничного: таков великий океан Намму в мифе Шумера и Вавилона; о водном пространстве — океане Нун — рассказывают «Тексты саркофагов» (III тыс. до н.э.) Египта; гимны «Ригведы» тоже упоминают воду как изначальную стихию.

Мировые воды, по древним текстам, содержат в себе «источник жизни». Таким источником для шумеров являлась праматерь всего сущего богиня Намму, в чьем чреве зародилась великая гора, имевшая форму полушария. На ее вершине из сверкающего олова покоился праотец Ан, а внизу, на плоском диске — богиня

Ки. Они были неразрывны, и отца у них не было [4, с. 152].

Вавилонская космогоническая версия «Энума элиш» («Когда вверху») рассказывает о том, что в бесконечном океане существовали два страшных чудовища: праотец Апсу и праматерь Тиамат [5, с. 153-159].

Итак, первый уровень, вычленимый в архаических космогониях, — это извечное наличие воды, породившей нечто: в Египте — холм Бен бен, в Шумере — земляную гору, обладающую признаками полярности (мужское/женское); в Вавилоне — разнополюх чудовищ — прародителей; в Индии — золотое яйцо, в котором покоится Брахма / Индра.

Все варианты названных версий интерпретируются философами, мифологами, культурологами уже не одно столетие, причем, все интерпретаторы отмечают такую особенность текстов, как выделение из Единого двух полярных начал, представленных в приведенных выше примерах как мужское и женское: в мифе Египта (Гелиопольская версия) — это противопоставление сопровождается еще одним: воздух (Шу) и влага (Тэфнут) [6, с. 72-74]; а в Индии («Брахаманда Пурана») необходимые для существования мира оппозиции создает Брахма путем медитации [7, с. 48-49].

В литературе, посвященной анализу архаической мифологии (как развитых, так и «примитивных культур»), как правило, выделяются типы космогенеза, формируемые по доминантному в тексте мотиву и сводящиеся к ряду сюжетов: развитие из яйца; трансформация в явления мира убитого богами антропоморфного существа; цепь рождений богов, моделирующих и маркирующих различные природные объекты; серия творческих актов бога-демиурга. Как видим, представленные варианты космогенеза объединяют два основных мотива: эволюционный и демиургический. Нам представляется, что «развитие мира из яйца» является одним из центральных этапов космогенеза, которому предшествует самовозникновение великого океана. Именно в нем возникает «земляная гора» (Шумер), «земляной холм» (Египет) или «золотой зародыш» (Индия), причем образ — символ яйца оказывается как бы уже развитием, оформлением его идеи, выраженной в словосочетаниях «земляная гора» и «земляной холм», поскольку верхняя полусфера при дальнейшем продолжении акта творения обязательно обретает свою вторую половину — «нижний мир», образуя «яйцо» — образ-модель Вселенной. При этом холм или гора продолжают оставаться на фоне возникшей земли неким центром чаще всего — «мировое древо» или «мировая гора» — формирующегося космоса, прикрепляющим землю к «своему месту».

Вербально-символический ряд: порождающая вода — земляная гора (яйцо) — природные объекты, люди и животные — вода, поглощающая, чтобы родить все снова (эсхатология), приводит к предположению о том, что космогонический миф как некий универсум есть не что иное, как воссоздание информации о цикле, обязательном и неизбежном для земной цивилизации: ведь не случайно любая мифологическая система включает в себя различные варианты мифа о Потопе — гибели мира в космических водах. Видимо, отсюда космогоническая модель любой цивилизации так или иначе соединяется с моделью теогонической или тем, что А. Лобок называет теогонической генеалогией, а М. Элиаде — «мифом о вечном возвращении» [8, с. 619].

Возвращаясь к вопросу о типах космогенеза в евразийской мифологии, заметим, что демиургическому процессу может предшествовать эволюционный. Доминантным же эволюционный процесс является в мифологии Китая, развитый и представленный в виде философских систем Конфуцием и Лао цзы. Так, Лао цзы говорит о трех состояниях мира, неявленного и явлен-

ного, которые присутствуют друг в друге — одно в другом. Все было едино и не едино одновременно, т.к. потенциально все уже есть в Едином. «Одно» обладает свойством делиться на два, начиная с клетки (инь-ян), кончая Поднебесной (Небо-Земля), чтобы две половины могли прийти во взаимодействие и породить «третье» — совершенного человека. «Третье» — это уровень множества, которое имеет тенденцию возврата к Единому.

Поздний миф Китая о Пань-гу, зародившемся в яйце и сотворившем мир из частей этого яйца и собственного тела, традиционно считается заимствованным, вариантом трансформации мифа Индии о рождении Индры — создателя Вселенной. Этот сюжет, как и большинство евразийских космогоний, объединяет демиургический и эволюционный мотивы творения.

Мы отметили, что приведение в систему архаических космогоний Египта, Индии и Месопотамии было осуществлено в Греции. И именно греки дали название тому, что предшествовало моменту творения мира, — «хаосу». Термин «хаос» — один из наиболее спорных уже в его истолковании, но говоря о вариантах воплощения этого понятия в текстах древних мифов. У Платона «хаос» трактуется как «беспредельная пучина неподобного», «состояние древнего беспорядка и великой неразберихи» [9, с. 92].

Е. Мелетинский, обобщая имеющиеся в специальной литературе варианты интерпретации понятия «хаос», отмечает, что синонимичными ему могут считаться: «мрак», «ночь», «зияющая бездна», «вода», «неорганизованное взаимодействие воды и огня», «аморфное состояние вещества в яйце», отдельные демонические (хтонические) существа: змеи-драконы, древние великаны, боги старшего поколения [2, с. 206].

Н.А. Михайлов этимологически возводит понятие «хаос» к понятию «чрево», «утроба», что позволяет ему интерпретировать употребление этого термина Гесиодом в «Теогонии» в значении «первичная утроба, порождающая себя и все остальное» [10, с. 78].

Развивая тезис А. Михайлова, М. Евзлин замечает, что хаос в таком случае, оказывается локусом, в котором происходит самозарождение конкретных и абстрактных элементов мироздания.

В приведенном перечне определений, пожалуй, особенно стоит наблюдение Е. Мелетинского в силу того, что исследователь в качестве составляющих синонимического ряда называет стихии (вода, огонь), качества (мрак, пустота), состояние (аморфность), а также варианты персонализации этих стихий, качеств и состояний: хтонические чудовища, древние великаны, боги старшего поколения. Кажущееся противоречие такого ряда, объясняется, вероятно, тем, что архаические тексты, как правило, отождествляют явление первовещества с демоном — его олицетворением, что очевидно уже в «Энума Элиш...», гимнах «Ригведы» о противоборстве Индры и Вритры и пр. Нам представляется, что космо-генез в древнейших мифологиях является точкой, начинающей воссоздание картины мира в круге вечного бытия после обязательной его гибели. Момент завершения вращения этого круга оказывается и моментом, начинающим новый виток, сопровождающийся рождением следующего поколения богов (отсюда и обязательные теогонические генеалогии). Утверждение нового является следствием победы над бывшим, поэтому, вероятно, Е. Мелетинский включает в понятие «хаос» чудовищ и богов предшествующего пантеона. Думается, что такое представление о космогенезе снимает вопрос о том, почему в отсутствующем мире наличествовало некое первовещество. Мир не отсутствовал, он только видоизменялся, а боги придавали всегда существовавшей материи те формы, которые были понятны новым поколениям.

В таком контексте оказывается объяснимым и предпочтением воды как первовещества, и вещества, приводящего к гибели очередного витка бытия.

Вода содержит в себе идеи всех необходимых для существования стихий: влаги, тверди, воздуха, а потому она универсальна. Вторичный по отношению к воде элемент — земля — в древнейших текстах интерпретируется как феномен, обладающий качеством амбивалентности и подверженный уничтожению. Земля обладает способностью производить элементы и явления как конструктивного, так и деструктивного порядка: на «пределе», пике космогонического процесса Земля определяется в своем хтоническом и антикосмогоническом процессе, противодействуя посредством своих порождений (в т.ч. чудовищных) мировому порядку, основанному на разделениях и оппозициях. Нам видится в этом универсальном для мифологии Евразии мотиве указание на неизбежность грядущей катастрофы, чреватой новым рождением. Земля оказывается одновременно Матерью и Смертью, что приведет к оформлению этого мотива-символа к идее «порождения-смертности» в мифической антропологии.

Амбивалентность первостихий персонифицируется в мифологических сюжетах оппозиционными парами божеств, участников космогонического процесса. Анализ таких оппозиций посвящен ряд работ М. Элиаде. Исследователь изучает тот пласт космогонических мифов, где демиургический процесс создания мира сопровождается соперничеством Творца и его антипода. Приведем в качестве примера наиболее распространенный сюжет о противоборстве-сотрудничестве двух божественных существ.

Над изначальными и вечными Водами носились Бог и Дьявол. Бог посылает Дьявола на дно океана за глиной, из которой собирается создать мир. Завершением этого приказа становится, во-первых, сотворение мира из принесенной Дьяволом глины, и, во-вторых, удаление Богом Дьявола в преисподнюю, т.е. придание Земле (миру) объема [11, с. 133-137].

На содержательные особенности сюжета мы обратим внимание позже, а сейчас заметим факт родства демиургов, особо подчеркиваемый М. Элиаде. Исследователь приводит обильный фактический материал, свидетельствующий о распространенности идеи первоначального родства будущих антиподов; более того, Дьявол мыслится во многих культурах либо как брат Бога, либо как его ожившая тень, либо как порождение божественной субстанции.

Особенно отчетливо мысль об изначальной (до сотворения мира) единственности божественной оппозиции представлена в ведийской мифологии. Дэвы и асуры оказываются сыновьями Праджапати или Тваштара, т.е. братьями, появившимися на свет от единого Отца.

«Адити — то есть сыновья Адити, «Солнца» — первоначально были Змеями. Сбросив старую кожу (это означало, что они обрели бессмертие) они стали богами, дэвами». Превращение Змея в Бога — распространенный мотив ведийских текстов. Так, Солнце и Сوما освобождаются от ночи и своей старой кожи, как Ахи (змей) выползает из своей. Шатапатха-брахмана отождествляет Сому и Аху, Сому и Вритру (демона, побежденного Индрой).

Парадоксальное отождествление Бога с перворожденным драконом (первым противником Бога) можно считать выражением возможности Бога обладать явленной или потенциальной способностью к соединению в себе полярностей — божественной и демонической сущности.

Ригведа называет Агни «яростным змеем», а Айтарея-брахмана пишет, что Ахи Будхнья в невидимой форме (paroksena) является тем, что Агни Гархапатья — в видимой (pratyaksa), т.е. Змей — это возможность

Огня, а Тьма — это непроявленный Свет. М. Элиаде предлагает один из вариантов интерпретации этого амбивалентного символа, основанный на визуальном восприятии огня, подобного змею — Уроборосу, которому присущи первоначальная целостность и качества крайностей. В тексте Ригведы есть гимн, рассказывающий о сотворении мира из тела Пуруши: первым актом творения было нарушение первоначальной целостности, отделение головы от ног.

Итак, мы определили, почему хаос может быть интерпретирован как «демоническая субстанция»: то, что содержит «воспоминание» и зародыш деструктивности, сохраняющейся в космогоническом акте в качестве силы, подлежащей преодолению как условию развития. Отсюда и божественность происхождения антипода Бога — его оборотной ипостаси.

Мифологическое представление о космогенезе определяется и фактом андрогинности демиурга. М. Элиаде связывает идею божественной двуполости, представленную в обширной литературе языческого и христианского мира, с тем, что совершенство, т.е. Бытие сводится к единству-целостности. Космогонии, которые объясняют Мир, исходя из космогонического яйца или изначальной целостности в форме сферы, представлены в интересующем нас мифологическом контексте довольно объемно. Символ золотого яйца — прообраза мира известен мифологии Египта (Атум-гогутун оставляет золотое яйцо, из которого возникает Вселенная), Индии (Индра, выпивший сому, разбивает яйцо, в котором он развился, и строит мир из половины); Пань-Гу (Китай) делает то же самое. Множество мифов наивных культур имеют космогонические мотивы, связанные с идеей водоплавающей птицы, уже содержащей интересующую нас символику.

Если сферичность в мифологическом контексте оказывается синонимичной божественной андрогинности, то тогда снимается вопрос и о божественном партеногенезе. Атум порождает Шу и Тефнут; Намму — Ана и Ки; греческая теогония в основном осуществляется посредством партеногенеза. М. Элиаде замечает по этому поводу, что первичная целостность «содержит в себе все силы, а значит, и все бинарные оппозиции: хаос и формы, тьму и свет, виртуальное и проявленное, мужское и женское и т.д.» [11, с. 133]. В данной цитате термин «хаос» воспринимается, безусловно, только как антоним понятия «форма». Общий же смысл высказывания сводится к тому, что изначальное нечто имело все необходимые для оформления Вселенной оппозиции и своеобразную «память» о порядке рождений.

Может быть, представления об «изначальном» — хаосе, лишенном ауры чудовищности, ярче всего заметно в мифологии и особенно философской прозе Древнего Китая.

Итак, хаос, как мы указали, содержит не только и не столько деструктивные характеристики, но в большей степени он обладает явлением целостности, заключающей в себе все возможные формы и качества, а отсюда варианты творения мира происходят по принципу: одно рождает два, два рождает множество, сводимое к одному. Т.е. космогоническая модель обладает качеством возвращающегося круга, объединяющего космогонию и эсхатологию, представленную на минимальном уровне доминантных понятий, таких, как Бог и его антипод.

Мы полагаем, что именно поэтому акт творения представлен феноменом «теогонической генеалогии»: возникающие и порождающиеся стихии персонифицируются в виде богов, обеспечивающих функционирование каждой сферы Бытия. Понятие «теогоническая генеалогия» не противоречит термину «демиургический космогенез», а, в сущности, является его синонимом. Действительно, явление Атума на холме

Бен-бен приводит в движение изначальную неподвижность: Атум, оплодотворив себя сам (феномен андрогинности Божества) порождает Шу (воздух) и Тэфнут (влагу); это пара рождает Геба (небо) и Нут (земля), а Небо и Земля производят Осириса, Изиду, Сета и Нефтиду, обозначая имевшиеся оппозиции (сухое-влажное, мужское-женское, высокое-низкое) крайними полюсами их проявлений: Сет и Осирис в греческой редакции предстают как благодетельный бог и чудовище. Не случайно в греческих переводах имя Сет заменяется именем Тифон. Сравнительный анализ космогонических версий великих архаических цивилизаций и мифов творения сибирского региона, в частности, Алтая, дает удивительные результаты.

Традиционное мирозерцание алтайцев в оформлении представлений космогонического порядка создало несколько моделей, зафиксированных различными редакциями соответствующих текстов. Сложность сопоставительного анализа мифологических сюжетов заключается, прежде всего, в невозможности их точной датировки, что не позволяет с достаточной степенью уверенности утверждать, что один текст более архаичен и может восприниматься как своеобразный образец для других культур.

Архаическое сознание, творившее модель рождения мира, вероятно, исходило из законов вполне земной, человеческой логики, объединяя абсолют и конкретное его выражения. Для процесса творения мира необходим исходный материал, соответствующий реальным потребностям существования человека. Но в то же время материал должен обладать качеством вездесущности, присутствовать во всех предметах и существах. Такими универсальными первоэлементами являются вода, огонь, земля и воздух. Из этих четырех элементов-стихий наибольшей универсальностью обладают два первых. Вода — это та субстанция, которая может быть представлена как жидкость, как твердое вещество — лед, как газообразное — воздух, пар. Три этих состояния воды переходят друг в друга и заключают в себе свойства остальных при существовании в одном. Качество потенциальности в процессе творения является едва ли не важнейшим, т.к. первотворение предполагает происхождение явленного из потенциального. Как в уже указанных классических моделях космогенеза архаических цивилизаций евразийского региона, в мифологии Алтая акту демидургического космогенеза предшествует наличие первовещества — воды (это характеризует все известные редакции космогонического мифа). Отметим особо, что замечание А.М. Сагалаева об отсутствии связи акта творения с какой-либо хронологической шкалой, соответствует нашему представлению о космогонии как точке отсчета не на шкале, а на окружности. Все качества реального мира уже существовали потенциально в великом «ничто», и нужен был только толчок, чтобы потенциальное материализовалось в формах и явлениях.

Мифологическая логика соединяет несоединимое с рациональной точки зрения. Описание первичного небытия предлагается мифом как констатация факта: «Когда еще не было ничего...», «Это было в самом начале мира...» Внимание рассказчика привлекает только материал, действия, персонафицированные силы творцов и результат.

В четырех известных редакциях алтайского космогонического мифа фигурирует в качестве исходного материала вода, упоминаются имена демидургов (во всех вариантах — Ульгень, в трех — Ульгень и Эрлик). Мы не станем приводить тексты, а укажем только на самые принципиальные мотивы космогенеза. Один из вариантов, вероятно, наиболее архаичный, воспроизводит мотив андрогинности творца. Смутные воспоминания о двуполости Ульгения сохранились в шаманской

поэзии телеутов, где он именуется еще и как «анам-яючи» — мать-творец; мифология бурят называет божество Мать-Земля «Улгэн эхэ», т.е. семантика теонима интерпретируется многозначно уже при первом приближении к ее пониманию. Сейчас нам важны такие семантические уровни теонима, как «далекий бог» и намек на его андрогинную природу. Миф повествует о том, как над первозданным морем носился и как бы трепетал, подобно нетопырю, Ульгень. Он ощутил голос «внутри себя»: «Алтында тут, алтында тут» («впереди хватай»), произнес эти слова и увидел камень, на который сел, думая, что творить дальше. Вышедшая из воды Ак-эне (Белая мать) сказала ему: «Что придет тебе на ум, скажи только: «Этьтым, пьютыты-деп» — сделал, свершилось, так и будет...» — сказав это, Ак-эне исчезла и никогда больше никому не являлась. Ульгень ощутил в себе мысль и произнес: «Э! Эрь пютсин, эрь пютсинь» (О! Сотвори Землю!). И Земля сотворилась [12, с.111].

Первая пара оппозиций: мужское-женское явлены в мифе встречей Ульгения и Ак-эне, которая может интерпретироваться и как персонафикация двуполой природы Ульгения, исходя из особенностей семантики теонима.

Евразийский контекст с оппозициями этого ряда уже приводился в качестве примера в данном параграфе: Шумер (Ан и Ки), Вавилон (Апсу и Тиамат). Добавим к этому космогоническую версию индуизма, где Брахма силой мысли разделил свое тело на две половины: мужскую и женскую.

Более отчетливо, чем мотив андрогинности демидурга, представлен в мифологии Алтая мотив соединения в нем других полярных начал: божественного и демонического. Ульгень создает Эрлика (мужественного) из слоя глины, снятой с поверхности земли, плавающей в извечном океане. Сначала Эрлик считает себя младшим братом Ульгения, а потом пытается возвыситься над ним и злоумышлять, за что был провозглашен врагом Ульгению и всем его тварям [12, с. 113]. Одно, ставшее двумя, неизбежно приводит к поляризации, необходимой для последующего акта творения.

Третья редакция акцентирует мотив содружества/соперничества как необходимого условия успеха космогонической деятельности: Ульгень, не знающий, как сотворить Землю, призывает Эрлика, и последний, зная, где взять землю, ныряет в воды океана, приносит во рту кусочек земли. Часть земли Эрлик отдает Ульгению, разрастается твердь, обещающая хорошие урожаи и тучные пастбища, а созданная Эрликом земля камениста и болотиста. Ульгень, раздосадованный тем, что Эрлик испортил землю, удаляет его от себя.

Истолкование текста А.М. Сагалаевым, как нам представляется, несколько тенденциозно: представляя алтайскую мифологию как вполне заслуживающую внимания исследователей, автор поэтизирует ситуацию творения: гладкая, ровная земля была бы монотонной. Эрлик и его действия придают природе многообразие форм ее проявлений. В этом смысле созидательная роль Эрлика не менее замечательна, чем роль Ульгения.

При безусловном признании правоты исследователя, мы обратим, однако, внимание на тот факт, что знанием обладает пришелец, существовавший изначальное, как и Ульгень. Вероятно, и этот вариант мифа свидетельствует о возможной «перестановке фигур» нарождающегося нового пантеона: древний бог меняется местами с новым, занимая теперь ранг владыки подземного мира, хтонического чудовища, олицетворения хаоса.

Идея диалектического единства хаоса-космоса в изложенном выше сюжете просматривается на основании особенностей атрибутики Эрлика. В шаманской поэзии его иногда называют трехзобым. Это «птичья» природа Эрлика может быть истолкована как принадлежность божества — в другом временном измерении — к высшему миру.

Отсюда, может быть, и знание Эрлика о тайне рождения мира. Контекст евразийской мифологии и художественной культуры дает массу примеров птичьей атрибуции высших божеств, а идея яйца вообще универсальна, как мы неоднократно замечали.

Четвертая редакция космогонии Алтая повествует о том, что Юч-Курбустан, «прикочевавшие откуда-то сверху», создали двух духов (ангелов): Кудая и Эрлика, где теоним Кудай, явно иранского происхождения, является нарицательным именем Ульгена. И в этой версии мифа Эрлик играет активную роль, добывая со дна океана зерно — «зародыш будущей жизни». Юч-Курбустан, сотворив мир с помощью этого зерна, удалил от себя Эрлика.

Эпизод удаления Эрлика, очень слабо мотивированный во всех космогонических версиях, оформляется примерно одинаково: Ульген отказывает Эрлику в праве обладать местом на созданной земле. Эрлик просит хотя бы столько, сколько нужно земли для основания его посоха. Ульген соглашается, и Эрлик, ударив посохом (палкой) о землю, проваливается сквозь нее. Акт творения завершается тогда, когда плоскость обрамляется сферой (еще одно проявление идеи яйца). Сформировавшаяся земля сверху окружена многослойной полусферой небес (не названных мифом как небо, но наречия «сверху», «откуда-то сверху» и пр. всегда присутствуют); плоскость Земли создана творцами-соперниками, а мотив удаления Эрлика завершает творческий акт, и обеспечивает целостность формы мироздания. Несомненно, нижний мир — это вторая полу-

сфера, замкнувшая землю как среду обитания людей, а посох Эрлика — земная ось, центр Вселенной.

В собрании материалов по алтайскому шаманизму А.В. Анохина содержится очень интересный сюжет, названный «Мифы о происхождении земли и человека», который условно может быть отнесен к космогоническим, т.к. не содержит информации о творении мира, но текст подтверждает наше предположение об идее «уже бывшей» земли.

Мир изначально разделен на срединный и нижний. Средняя земля переживает второй период своего существования — послепотопный. О наступлении Потопа знали семь братьев, старшим из которых был Эрлик. Еще один брат — Ульген был наделен сверхъестественными способностями и назывался комчы (книжник)... [13, с. 24].

Как и кем творилась земля после Потопа в этом сюжете не говорится, но если поддаться соблазну объединить этот отрывок с любым из названных сюжетов, где действуют Ульген и Эрлик, то объясняется многое: знание Эрлика как старшего, превосходство Ульгена как обладателя божественным даром.

Итоги статьи могут считаться лишь предварительными: необходимо расширить фактографическую базу исследования, требуются серьезные хронологические сопоставления и пр. Но все же даже беглый анализ убеждает в наличии константных мотивов, сюжетных элементов, образов, составляющих основу космогонических версий архаических цивилизаций древности и традиционной культуры Алтая, сохранившего до сегодняшних дней фрагменты древних сказаний.

Библиографический список

1. Чучин-Русов, А.Е. Единое поле мировой культуры / А.Е. Чучин-Русов. — М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. Исследования по фольклору и мифологии Востока / Е.М. Мелетинский. — М.: Восточная литература. РАН, 2000.
3. Евзлин, М. Космогония и ритуал / М. Евзлин. — М.: Радикс, 1993.
4. Редер, Д.Г. Мифы и легенды Двуречья / Д.Г. Редер. — М.: Восточная литература, 1965.
5. Крамер, С.Н. Мифология Шумера и Аккада / С.Н. Крамер // Мифология древнего мира. — М.: Наука, 1977.
6. Антес, Р. Мифология в Древнем Египте / Р. Антес // Мифологии древнего мира. — М.: Наука, 1977.
7. Бирлайн, Б. Параллельная мифология / Б. Бирлайн. — М.: Крон-пресс, 1997. — 333 с.
8. Лобок, А.М. Антропология мифа. Философский андеграунд Урала / А.М. Лобок. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997.
9. Платон. Политик. Сочинения: в 3 т. Т.3. — М.: Мысль, 1986. — 605 с.
10. Михайлов, Н.А. Греческий космогонический миф в «Теогонии Гесиода: структура, реконструкция, сравнительный комментарий» / Н.А. Михайлов. — М.: Наука, 1989.
11. Элиаде, М. Мефистофель и андрогин / М. Элиаде. — СПб.: Алетейя, 1998.
12. Вербицкий, В.И. Алтайские инородцы: сборник этнографических статей / В.И. Вербицкий. — М.: Этнографический отдел Императорского общества любителей естественного знания, антропологии и этнографии, 1893.
13. Анохин, А.В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествия по Алтаю в 1910-1912 гг. по поручению Русского комитета для изучения Средней и Восточной Азии / А.В. Анохин. — Л.: Изд-во Российской Академии наук, 1924.

Статья поступила в редакцию 05.06.08.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ-Минобрнауки Монголии (проект №08-04-9256а/Г, «Специфика проявления констант культуры в трансграничных областях»).

УДК 008: 130

О.В. Первушина, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

КОНЦЕПТ «КАРТИНА МИРА» В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

В статье рассматривается концепт «культурная картина мира» в дискурсе культурологических и социально-гуманитарных наук. Проанализированы западная и отечественная традиции в понимании данной научной категории. Также исследуются особенности, структура, смысловое поле культурной картины мира.

Ключевые слова: концепт «культурная картина мира», культурологические и социальные науки, западная и российская культурология

«Культурная картина мира» в современном культурологическом и социально-гуманитарном знании понимается как сложное и многоуровневое явление; интегративное образование, объединяющее как рациональное и эмоциональное.

нально-логические, так и художественно-образные представления об окружающем мире и человеке; культурные феномены, явления и процессы, представляющие собой попытку целостного видения мира.

В настоящее время, по мнению отечественных культурологов, данный концепт не является достаточно методологически разработанным и дифференцированным, что позволяет некоторым авторам рассматривать его как метафору, реалистичность которой может быть ограничена исторически сохранившимися культурными текстами (литературные произведения, религиозные верования, традиции, обычаи, мифологические представления, ценностные установки, идеологемы и т.д.) с учетом субъективности авторских подходов в этом процессе, возможностей и способов его интерпретации, а также особенностей ментального начала народа или нации как «коллективного бессознательного» — источника, порождающего многочисленные культурные миры и представления о них.

В культурологии понятие «картина мира» имеет несколько иное значение, чем в философии, исторической этнологии, культурной антропологии и др., так как в данном случае речь идет о «культурных парадигмах» — системах высокой степени сложности, господствующих в какой-либо исторический период и являющихся выражением «духа народа» и «духа эпохи», воплотившихся в различных артефактах. Если раздел культурологии «теория культуры» изучает сущность и содержание данного концепта, моделирует его структуру и определяет варианты, сферы проявления, связь с другими культурологическими категориями и в этом смысле, обладает еще недостаточно раскрытыми возможностями, то раздел «история культуры» может представить историю культуры как историю генезиса, развития и смены культурных парадигм, образов и картин мира. Культурология, заимствовав понятие «картина мира» из философского и конкретно-исторического знания, внесла новые акценты в его истолкование, открыла новые возможности в его структурировании и интерпретации; новое знание о способах и приемах моделирования данного явления.

Рассмотрим концепт «культурная картина мира» более подробно: историю возникновения понятия, применение и различные интерпретации в культурологии и других системах социально-гуманитарного знания.

Понятие «картина мира» впервые вводит в систему философских и культуроведческих наук М. Хайдеггер в 30-е годы прошлого столетия. Затем, сохраняясь в философии, этот термин переживает различные модификации и активно используется в самых различных социально-гуманитарных дискурсах: культурологии, психологической антропологии, культурной антропологии, этнологии, лингвокультурологии, семиотике и т.д. Как показывают исследования в различных областях культуроведческого и социально-гуманитарного знания, это понятие обладает значительным эвристическим и прогностическим ресурсом, так как разные системы знаний раскрывают разные грани этого явления, многомерность и сложность данного феномена, потенциал которого представляется неисчерпаемым. Вместе с тем этот концепт М. Хайдеггер рассматривал применительно к конкретной историко-культурной эпохе — эпохе Нового времени. Он утверждал, что этот период для европейского человека стал поворотным, так как именно в это время европейский человек окончательно осознает себя субъектом познания и преобразования мира, а мир представляет как определенную независимую от него реальность — картину. Иными словами, между «человеком-субъектом» и «миром-предметом» появляется определенная дистанция, и человек уже не ощущает, как прежде, свою нераздельность с миром, бес-

предельную погруженность в «ткань» бытия, как, например, античный или средневековый человек. В картине, по мысли М. Хайдеггера, мир отодвинут от человека на место «пред-мета» и «человек-субъект» в процессе своей жизнедеятельности выстраивает, собирает вокруг себя этот мир. В этом смысле мы обычно говорим о необходимости «составлять себе картину чего-либо» [1, с. 49]. М. Хайдеггер подчеркивает, что человек Античности и Средневековья не знал картины мира, так как не ставил себя в позицию «над-миром» и не мыслил мир в качестве объекта познания и преобразования в собственных целях. Потребность в применении данного понятия связана с развитием рационализма в миропонимании и повседневной практике жизнедеятельности, который проявился как культурная доминанта в европейском культурном сознании начиная с XVIII столетия. Однако вслед за М. Хайдеггером используя концепт «картина мира», многие ученые экстраполировали его и на предшествующие эпохи, во многом используя как метод, позволяющий реконструировать культуру давно ушедших народов. Взгляд в прошлое «с точки зрения картины мира» — это всегда стремление постичь культурно-историческое содержание конкретного временного периода путем моделирования и интерпретации временных и пространственных форм; воспроизведение «хронотопа» культуры (термин М.М. Бахтина) как единства времени и пространства, заключенных в единые смысловые границы.

М. Хайдеггер в своей работе «Время картины мира», обосновывает следующие характеристики картины мира: целостность, системность, представленность, изображение. Особенно акцентирует внимание на субъективной обусловленности данного явления, утверждая, что картина мира — это особый способ восприятия субъектом пространства и времени, сущего и бытия, представленных в определенных категориях, образах, смыслах, знаках: «сущее... только тогда становится сущим, когда поставлено представляющим и устанавливающим его человеком (субъектом)» [1, с. 49].

М. Хайдеггер неоднократно повторяет, что картина мира выражает сущее данной культуры, данного общества, культурной группы, иными словами являет собой «представленность сущего», а «где сущее не истолковывается... не может и мир войти в картину, не может быть картины мира» [1, с. 49], т.е. речь идет о понимании картины мира как определенного способа восприятия и истолкования сущего. Но для понимания, что есть картина мира, ученый считает недостаточно только истолкования сущего, необходимо его представить как систему, основанную на «компетентности, оснащенности, целенаправленности» [там же]. В данном случае системность понимается автором как способность субъекта к формированию целостного представления об окружающем и представления о мире как о целостности, которая конструируется, создается, может быть представлена через определенную систему образов и имеет собственные границы.

Расширяя диапазон характеристик Хайдеггера применительно к культурной картине мира, современные культурологи вводят понятие «культурная доминанта» — основной для данной эпохи способ духовного освоения человеком мира (мифология для древнего мира, религия для средневековья, искусство для Ренессанса, наука для Нового времени). Культурная доминанта не только отражает особенности социально-культурной ситуации конкретной эпохи, в тоже время она является основой внутреннего мироощущения человека данной эпохи, его субъективности.

Таким образом, разработанный М. Хайдеггером концепт занял прочное место в современной философии и культурологии; активно используется при анализе раз-

личных сфер культуры. Необходимо отметить, что в современной гуманитаристике используются уже концепты категориального ряда картины мира.

Созвучны размышлениям М. Хайдегера подходы к этой проблеме А. Уайтхеда — другого крупного философа XX в., который специально не исследует данное понятие, но обращается к величинам, имеющим к нему отношение: «... одним из свойств любого обладающего опытом субъекта является загадочное стремление интерпретировать свой личный мир таким образом, что присущие ему качества как бы указывают и символизируют некий комплекс взаимосвязей между элементарными реалиями» [2, с. 533]. Видимо этот комплекс следует понимать как определенное образование, имеющее источником субъекта — познающую и интерпретирующую мир личность.

Субъективность представляет собой ключевое понятие, характеризующее существо культурной картины мира, (если следовать умозаключениям М. Хайдегера, А. Уайтхеда), вместе с тем не является единственной определенностью, проясняющей существо данного феномена. Культурная картина мира как феномен культуры и как способ адаптации к среде существования обладает двойственной определенностью. С одной стороны, у нее есть объективная определенность, т.е. ее можно рассматривать как символическую реальность, которая отражает какие-либо объективно существующие предметы, процессы, явления; воспроизводит знание об объектах, предметах и процессах реального мира и тем самым позволяет составить человеку наиболее объективное представление о пространстве в котором разворачивается его жизнедеятельность; с другой стороны, культурная картина мира имеет субъективную определенность, т.е. определяется теми оценками, смыслами, значениями, которые вкладывает в нее человек. Смыслы картины мира воплощаются в представлениях и понятиях, символах и значениях, превращаются в самостоятельные объекты мышления, оперирование которыми приводит к образованию новых смыслов, их конфигураций и образований.

В 50-е годы прошлого столетия концепт «картина мира» активно разрабатывается представителями культурной антропологии, психологической антропологии, этнологии. Изучение его становится самостоятельным направлением.

В рамках культурной антропологии разработка концепции «картины мира» была осуществлена Р. Редфильдом — американским антропологом — и ассоциируется прежде всего с его именем. По определению Редфильда, «картина мира — это видение мироздания, характерное для того или иного народа; представления членов общества о самих себе и своих действиях, своей активности в мире» [3, с. 201]. Редфильд отличает понятие «картины мира» от понятия «национальный характер», утверждая, что, если концепция «национального характера» касается прежде всего взгляда на культуру со стороны внешнего наблюдателя, то «картина мира», напротив, изучает взгляд представителя какой-либо культурной группы на внешний мир. Иными словами, это комплекс ответов, даваемых той или иной культурой на извечные вопросы бытия: кто такой я и кто такие мы? Среди кого я существую? Каково мое отношение к тем или иным вещам?

Для того чтобы составить научно-объективное представление о культуре того или иного народа, мы должны взглянуть на нее глазами ее носителя, утверждает Р. Редфильд, т.е. увидеть очевидные для ее носителя смыслы различных ее элементов, увидеть связь между элементами так, как видит ее непосредственный носитель. Исследователь должен научиться понимать и представлять культуру в тех категориях, с теми ак-

центами, в той последовательности, как это делает сам носитель культуры. Такой подход был положен в основу изучения традиционной культуры различных этнических групп, изолированных от воздействия крупных мировых цивилизаций; он имеет место сегодня в культурной (социальной) антропологии, этнологии, в меньшей степени — в культуроведческих курсах, где в основном преобладают исследования, изучающие результаты культурных процессов (артефакты, идеи, концепции, культурные формы и системы), а не процессы и способы построения и восприятия образов мира самими носителями данной культуры.

По мнению Р. Редфильда, необходимо видеть явления культуры прежде всего изнутри и только потом, возможно, придти к их «внешнему пониманию», т.е. пониманию во внешнем культурном контексте. Требование «видеть предмет изнутри» относится Р. Редфильдом и к культуре, и к ее носителям, понимать психологию которых исследователь должен так, словно бы он был на их месте. Представитель культурной общности может понимать значение любых ее материальных и нематериальных элементов совершенно иным, неожиданным для исследователя образом. Пренебрегая необходимостью ориентироваться на точку зрения носителя культуры, исследователь может допускать ошибку в трактовке как элементов культуры, так и культурной системы в целом.

Р. Редфильд утверждает, что не существует единой общенациональной «картины мира», так как в рамках одной культуры существуют несколько культурных традиций, в частности, он приводит такую дифференциацию в структуре единой европейской культуры: культурная традиция «школ и храмов» (как Редфильд ее называет — «большая традиция») и традиция деревенской общины (как Редфильд ее называет — «малая традиция»). Соответственно, ученый утверждает, что «картины мира» этих различных обществ различны. Редфильд разрабатывает категорию «народное общество», понимая его как общество земледельческое, «крестьянское», предшествующее городскому обществу. Ученый считает, что существует особый крестьянский стиль жизни, особый взгляд на мир, который обусловлен постоянной связью с землей, с необходимостью ее возделывания, а значит отмечен характерной системой установок и ценностей, которые можно обнаружить в крестьянских общинах в различных частях мира. Редфильд в результате своих исследований обнаружил многие доказательства существования близкого стиля жизни у польских, китайских, курдских и гватемальских крестьян, т.е. тип экономики и способ существования во многом определяет и сближает культуры данных народов, но вместе с тем, он приходит к выводу, что наличие универсальных культурных констант не определяет картину мира вполне, так как она представляет собой сложно диагностируемое образование, на которое оказывают влияние и природные, пространственные, гео-климатические, экономические, социально-культурные и «метафизические, субъективные представления и ощущения» (М. Хайдеггер), т.е., по мнению ученого, данный концепт нельзя считать полностью структурированным и разработанным. Попытку дифференциации «картины мира» предпринимает английский антрополог К. Гирц. Его определение, сформулированное уже в 70-е годы прошлого столетия, помогает обозначить основные структурные составляющие данного понятия. По мнению ученого, «картина мира» представляет собой присущую носителю данной культуры «картину того, как существуют вещи... его концепцию природы, себя и общества» [4, с. 325]. Параметры «картины мира» — природа, общество, и познающая, воспринимающая мир личность — явно

прослеживаются в научной концепции К. Гирца при исследовании культуры различных этнических групп.

Вопрос о параметрах, принципах образования «картины мира» по-разному решается в отечественной и зарубежной культурологии, культурной антропологии, этнологии и других системах конкретно-исторического знания. Имеет смысл обратиться к результатам некоторых исследований, анализ которых позволит приблизиться к пониманию сущности, структуры столь сложного, мало поддающегося дифференциации культурного феномена.

Среди современных отечественных культурологов обращают на себя внимание работы Флиера А.Я., Драча Г.В., Быховской И.М., которые предлагают определения данного концепта во многом с близкими параметрами. Коллектив авторов под руководством культуролога И.М. Быховской концепт «картина мира» относит к понятиям достаточно высокого уровня абстракции, которое используется для обозначения модели мира, формирующейся в рамках той или иной мировоззренческой системы — мифологической, философской, религиозной, конкретно-научной и т.п., которая, в отличие от абстрактно-теоретических моделей, характеризуется художественно-образной составляющей, наглядностью; включает конкретно-чувственную сторону восприятия. Иными словами, в культурной картине мира совмещается высокий уровень абстракции с максимальной конкретностью; научное осмысление с художественным представлением, что порождает уникальное явление, обладающее особой эвристической ценностью [5, с. 244].

Авторы обращают внимание на то обстоятельство, что если философия рассматривает онтологическую бытийную сущность картины мира, то культурология подчеркивает объектно-субъектную природу этого понятия, а также определенную степень художественно-образного, художественно-эмоционального представления о мире и месте человека в нем. Иными словами, картина мира пишется не только по законам разума, но и по эстетическим законам.

А.Я. Флиер рассматривает понятие «культурная картина мира» как условный термин, претендующий на «объединительную характеристику всей системы миропредставлений, свойственных исследуемому обществу, включающих совокупность как рациональных знаний, так и религиозных верований, мифических атавизмов и нравов, ментальностей, морали, ценностных установок, политической идеологии и т.п.» [6, с. 252]. Автор утверждает, что это понятие, безусловно, является интегративным образованием, но вместе с тем не подлежит строгому научному анализу по причине метафизичности, расплывчатости и принципиальной невозможности его дифференцировать. Но вместе с тем А.Я. Флиер предполагает, что данный концепт возможно рассматривать во взаимосвязи с категориями «культурные системы» и «культурные конфигурации», и в идеале эти понятия должны совпадать с понятием «картина мира». Такой подход, на наш взгляд, позволит определенным образом приблизиться к возможности дифференциации и систематизации данного культурного феномена. Несмотря на кажущуюся метафоричность и субъективность, «картина мира» вполне предметно воплощает стремление человека систематизировать определенное представление о мире, о месте в нем, то есть придать некую завершенность размышлениям и восприятию по поводу окружающего пространства, времени, объектов путем заключения их в «раму» и расположения в этом пространстве определенным образом.

«Культурные системы» и «культурные конфигурации» связаны со стремлением в структуре культуры,

а значит и в структуре «картины мира», различать культурные универсалии как наиболее устойчивые константы и конфигурации и как вариативные и переменные величины, придающие уникальность и неповторимость культурным явлениям. «Культурные системы» представляют собой определенным образом организованные структуры, являющиеся совокупностью культурных черт и форм, исторически сложившиеся в результате духовно-практической деятельности какой-либо человеческой общности, т.е. представляют собой конкретно-историческую культуру какого-либо народа, сословия, конфессии и т.д. «Культурные системы» — это структуры, организации разной степени сложности, функциональные образования, «культурный текст». С понятием «культурная система» связано понятие «культурная конфигурация»; эти понятия можно рассматривать как имеющие в основе своей дихотомию «универсальный — уникальный»; если отличительной чертой «культурной системы» является наличие определенных устойчивых, повторяющихся культурных явлений, культурные паттернов, то особенностью «культурной конфигурации» является неповторимый способ связи элементов в системе, их уникальная композиция.

Термин «конфигурация культуры» принадлежит представителю психологической антропологии Р. Бенедикт («Модели культуры», 1934 г.), которая утверждает что каждая культура имеет уникальную конфигурацию внутривидовых элементов; их взаимосвязь и взаимозависимость, порождает уникальное, неповторимое целое — культурные миры. Иными словами, конфигурации культуры — это всевозможные вариации форм и черт культуры, детерминированные, как отмечает Р. Бенедикт, одной темой, которую она называет «этносом» культуры. Каждое человеческое сообщество, по мнению Р. Бенедикт, в процессе исторического развития вырабатывает свои «культурные установления» (для одной культуры — ценность денег, для другой — технологий и т.д.). Одно сообщество «строит огромную суперструктуру юности, другое — смерти, третье — загробной жизни» [7, с. 59]. То есть речь идет об определенной мировоззренческой и культурной доминанте, некоем культурном интеграторе, который внутри определяет лик культуры, объединяет носителей культуры на духовно-нравственных основаниях.

Таким образом, культурные системы и культурные конфигурации, имеющие в своей основе культурную тему, представляется возможным рассматривать как системообразующие основания концепта «культурная картина мира».

Научный коллектив под руководством Г.В. Драча рассматривает «картину мира» как определенный способ осознания мира и бытия в нем, как систему «образов, представлений, знаний об устройстве мира и месте человека в нем» [8, с. 197], указывая, что вся целостность бытия данного этноса формирует определенный образ мира. Необходимо обратить внимание на то, что ученые структурируют картину мира как определенную систему, состоящую из различных планов, выделяя в ней первичный план бытия, то, что, по терминологии К. Юнга, именуется «коллективным бессознательным»: первичные интуиции, национальные архетипы, образный строй, способы восприятия времени и пространства, мифологические представления и т.д. и план, где имеет место рационально-целесообразный способ человеческой жизнедеятельности, рефлексия, аналитически обоснованные представления о мире и месте человека в нем. Сплав сознательного и бессознательного, рационального и иррационального наиболее точно характеризует существо данного понятия. Некоторые пласты этого феномена не подлежат рациональному истолкованию и объяснению, жесткому кон-

тролю и однозначному представлению: таковыми, например, являются формы представления о мире, имеющие место в архаических культурах и в качестве «архетипов» сохраняющиеся в современной картине мира. Этот план в «этнической картине мира» С.В. Лурье называет этническими константами — «бессознательными комплексами, складывающимися в процессе адаптации человеческого коллектива (этноса) к окружающей природно-социальной среде» [9, с. 221, 228]. Бессознательные образы, включенные в систему этнических констант, определяют характер действия человека в мире, который специфичен для культуры данного народа. Система этнических констант представляет собой призму, через которую человек смотрит на мир. На основе этнических констант, утверждает ученый, формируется этническая картина мира. Этот вывод с полным правом, на наш взгляд, можно отнести и к «культурной картине мира», так как каждая из них имеет в своей основе пласты этнического. Что касается второго плана или уровня, составляющего «картину мира», который представляет собой сознательно-целесообразный способ освоения человеком мира, то, в терминологии С.В. Лурье, — это «ценностные доминанты» — смыслы, значения, отношения, представления, рефлексии, которые представляют собой стремление человека наделять смыслами, значениями предметы, вещи, явления, устанавливая связи между ними и тем самым создавая целостную структуру мира.

Акцентуализация образного начала характеризует исследовательский метод Г.Д. Гачева. Определяя смысл и назначение понятия «образ мира», он исходит из представления о том, что художественное внелогическое видение способно воссоздать целостное завершённое представление о мире как яркий законченный образ, который наиболее точно охватывает суть явления и концентрированно воплощает его в конкретной форме. Именно «образ, способный связывать разнорядное, оказывается адекватной гносеологической формой для познания национальной целостности» [10, с. 13]. Образное мышление помогает исследователю частично интуитивно, частично следуя законам художественного восприятия создать в сознании образ видимого мира как целостный и зримый по силе эмоциональной наполненности. Что же касается построения теоретико-абстрактных модусов как способов постижения мира на рационально-логических основаниях, то Г.Д. Гачев утверждает, что «никогда строгой логике не удавалось зачеркнуть национальные отличия, дать их строгое описание (именно потому, что она не в силах работать с разнородным и разнорядным материалом), а вот анекдот — пожалуй, берет курьез, а из него Целое просвечивает» [10, с. 13].

Рассуждая о невозможности только рационального, инструментально-интеллектуального постижения национального образа мира, Г.Д. Гачев вводит понятие Космо-Психо-Логос «как единства тела (местной природы), души (национального характера) и духа (языка, логики)» [10, с. 21], которое позволит в первом приближении структурировать «образ мира», понимая его как проявление прежде всего души народа, со всеми национальными особенностями и «архетипами». И несмотря на высокий динамизм появления и развития новых способов и форм культурного освоения мира, у каждого народа как считает автор, есть свое детерминированное национально-этническими, ментальными основаниями

представление о мире которое восходит к глубокой древности и выражает некое субстанциональное начало:

Таким образом, картина мира как явление чрезвычайно объемное и сложноструктурируемое, все-таки возможно в какой-то степени дифференцировать как определенную систему воззрений человека на мир, имеющую в своей основе как отчасти бессознательные, отчасти осознаваемые устойчивые психолого-адаптационные комплексы, способствующие приспособлению человека к окружающей среде (верования, мифологические представления, магическое знание и т.д.), т.е. то, что, как правило, составляет основу традиционного сознания и личностно-субъективный способ выстраивания картины мира, когда в процессе социальной практики человек наделяет мир природных и искусственных порядков смыслами, ценностями и значениями, которые выступают ориентирами и средствами в его предметно-практической деятельности.

Подводя итоги проделанного анализа культурологических и близких к ним социально-гуманитарных курсов, можно сделать следующие выводы, касающиеся сущности структуры, назначения и использования в социальной практике концепта «культурная картина мира».

Во-первых, «культурная картина мира» это определенный способ восприятия и освоения человеком мира, воплощенный в религии, философии, художественных образах, языке, мировоззренческих представлениях и т.п., основанный на рационально-логических, эмоционально-образных, бессознательно-интуитивных представлениях с целью упорядочить, дифференцировать окружающий мир, придать смысл и значения явлениям и феноменам действительности для осуществления целесообразной предметно-практической деятельности.

Во-вторых, «культурная картина мира» подлежит структурированию; в ней возможно выделить следующие системообразующие планы: план интуитивно-бессознательного, выраженный в мифологических, магических представлениях, образах и архетипах, и план рационально-логического постижения мира, который в европейской культуре утверждается в период Нового времени, когда «культурная картина мира» представляет собой не только коллективную, но и личностную, субъективную рефлексию; взгляд на мир через призму целесообразности предметно-практической человеческой деятельности.

В-третьих, «культурная картина мира» по своему генезису и содержанию основана на ценностных суждениях, т.е. это дифференциация, структурирование мира не с точки зрения его объективной определенности а выражение отношения с точки зрения значимости, ценности для человека тех или иных вещей и объектов. «Культурная картина мира» строится с точки зрения того, что мир значит для живущего в нем человека.

В-четвертых, «культурная картина мира» это особый способ рефлексии и фиксации социально-культурного опыта в виде определенных «культурных текстов» (вербальных и невербальных, мифологических, религиозных, художественных и т.д.).

Таким образом, эвристическая ценность этого концепта еще не полностью раскрыта, но уже сегодня можно говорить о его важной методологической роли. Несомненно, что это понятие должно разрабатываться как основополагающее в современной культурологии и в области социально-гуманитарного знания в целом.

Библиографический список

1. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления. — М.: Республика, 1993.
2. Уайтхед, А. Избранные работы по философии / А.Уайтхед. — М.: Прогресс, 1990.
3. Redfeild, R. The Little Conamunity. View points for the Study of a Human Whole. Uppsala and Stockhoem: Almovist and Wiksells, 1955, p. 201.

4. Geertz, CL. Ethos, World — View and the Analysis of Sacred Symbols in: Homme E. A. And Simmons W. S. Man Makes Sense. Boston: Little. Brown and Company, 1970, p.325.
5. Быховская, И.М. Основы культурологии / И.М. Быховская. — М.: Едиториал УРСС, 2005.
6. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
7. Психологическая антропология / под ред. С.В. Лурье. — М.: Академический проект, 2005.
8. Культурология / под ред. Г.В. Драча — М.: Феникс, 2006.
9. Лурье, С.В. Историческая этнология / С.В. Лурье. — М.: Аспект Пресс, 1997.
10. Гачев, Г.Д. Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира / Г.Д. Гачев. — М.: Академический Проект, 2007.

Статья поступила в редакцию 9.08.08.

УДК 008: 712. 12

Т.В. Пойдина, канд. искусств. наук, ст. преп. АлтГАКИ, г. Барнаул

ГОРОДСКАЯ СРЕДА И САДОВО-ПАРКОВОЕ УСТРОЕНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЛАНДШАФТНОГО ТВОРЧЕСТВА

В работе актуализируются проблемы существования природных форм в структуре урбанизированной среды современного города. Рассматриваются вопросы организации малого сада как одного из приоритетных направлений в современном садовом искусстве, а также ставится проблема обновления предметного наполнения парковой среды в городе. В историческом контексте и в свете современных тенденций развития ландшафтного искусства материал иллюстрируется конкретными примерами.

Ключевые слова: городская среда, ландшафтное искусство, малый сад, садово-парковое устройство.

В теории и методологии архитектурно-ландшафтного проектирования поиски интеграции природных и искусственных форм в урбанизированной среде современного города занимают значительное место. Однако все отчетливее нарастают и ждут своего разрешения противоречия современных городов, а именно проблема сохранения зеленых массивов в структуре урбанизированного ландшафта. И выражается это не столько в средствах ландшафтного дизайна, но в общем подходе к существованию зеленых насаждений. Общеизвестно, их значимость многопланова; это и оздоровление городской среды, и формирование мест отдыха людей, и эстетическое обогащение городов. В современной городской структуре разрастание дорожно-транспортных коммуникаций и устройство парковок автомобилей приводит к сокращению древесно-кустарниковых насаждений, уничтожению газонов и скверов, что наносит значительный ущерб санитарно-гигиеническому состоянию и художественному облику городской среды. Зачастую слишком плотно стоящие дома и заасфальтированные улицы не оставляют места для разбивки газонов, цветников, высадки деревьев. Это касается и сибирских городов. В центре г. Барнаула каждый участок свободной земли застраивается, бизнес беспощадно уничтожает зеленые зоны. Зеленые насаждения стиснуты асфальтовыми покрытиями, скверы и газоны вдоль тротуаров сокращаются, вырубаются деревья. Нарушаются и предаются забвению традиции садовой культуры и традиции озеленения.

Городская предметно-созидательная среда в каждом городе конкретна. В контексте данной темы методологически оправдано обратиться к вопросам градостроительной теории рубежа XIX–XX вв. В первые десятилетия XX века активно шли поиски и формулирование ответа на вопрос, каким должен быть город, разрабатывались новые градостроительные концепции и велись поиски новых принципов планировки городов. Во второй половине XIX века постепенно была нарушена традиционная органичность связи русских городов с природной средой. В городской планировке было утеряно объемно-пространственное начало, характерное для регулярного градостроения, и возобладало планиметрическое. Все больший вес в силуэте города приобретали промышленные сооружения, общественные и

жилые комплексы. Строительство фабрик, заводов и складов приводило к ухудшению санитарного состояния городов. Новые градостроительные факторы и территориальный рост предопределяли качественно новый подход к планировке городов, требовали учета целого комплекса функционально-планировочных и инженерных вопросов. Изменения в социальной и функциональной структуре, образование деловых центров, уплотнение городской застройки — все это приводило к сокращению природных объектов. Однако усиливалось внимание к проблеме их сохранения при градостроительном проектировании. «Процесс урбанизации городской среды, отрывавший город от естественного ландшафта породил озеленение городских площадей и пустырей» [1, с. 308]. В трудах Л.Н. Бенуа, М.Г. Диканского, Е.Ф. Енакиева, Г.К. Лукомского, М.М. Петряковича утверждается мысль о городе как о художественном организме и производстве градостроительного искусства, что придает новое качество общественным паркам, садам и скверам. В обосновании необходимости возрождения «единства общего вида города», «художественного оздоровления», общей красоты города во внимание берется городское озеленение и благоустройство. К примеру, в теоретических трудах Л.Н. Бенуа обращает внимание на связь зданий друг с другом, а также со всеми элементами благоустройства. Среди компонентов городской структуры он отмечает зеленые территории, сады, скверы, бульвары. В самостоятельную проблему градостроителей выделяется забота о выразительности силуэта города, городских групп и панорам, художественной организации больших пространств. Мировоззренческо-эстетические взгляды конца XIX — начала XX в., связь градостроительной теории с эстетикой модерна привели к пониманию облагораживающего воздействия «города как художественно выразительного целого на нравственность и нравы» [1, с. 138].

Взаимосвязь архитектуры и природы исторически обусловлена. Современные темпы урбанизации тают в себе опасность разрушения историко-ландшафтного наследия. Очевидны задачи не только ландшафтной архитектуры, но и ландшафтные проблемы архитектуры, градостроительной практики в целом. Ландшафтное окружение, красота естественных пейзажей всегда

вызывают положительную реакцию людей, что очень важно для гуманизации городской среды, воспитывающей человека. В 1990-е годы возникла проблема охраны ландшафтов в ближайшем окружении городов в связи с расширением коттеджно-дачного строительства. Так, в Барнауле в «нагорной» части в связи с расширением строительства исчезают сосны, вырубается лес, уничтожаются природная красота и «легкие» города. Нарушается гармония человека и ландшафта.

Средовой подход в архитектуре предопределяет решение такой важной проблемы, как нейтрализация последствий урбанизации архитектурно-ландшафтными средствами. Насыщение городов зеленью становится одним из способов гармонизации городского пространства. В современном ландшафтном творчестве одним из приоритетных направлений является строительство так называемых малых садов, что вполне объясняется стремлением человека к созданию комфортных условий в общении с природой. Все большая роль отводится созданию камерных зеленых уголков, придающих мягкость и уют городской среде, где устанавливаются садовые скамейки, устраиваются цветочные композиции, и прохожий может зайти, отдохнуть, прикоснуться к природе. Декоративное садоводство, дизайн занимают здесь главное место. Это обуславливается широким использованием малых форм, скульптурных композиций, декоративного мощения и других элементов внешнего благоустройства. Малые сады появляются возле общественных зданий, новых частных домов, офисов и других учреждений. Композиция камерных садов, их стилевая направленность отличаются большим разнообразием. Однако, по замечанию С.С. Ожегова, качество выполнения часто оставляет желать лучшего [2, с. 221]. Это в свою очередь актуализирует обращение к современным тенденциям ландшафтного дизайна. Методы проектирования ландшафта малого сада близки к задачам организации интерьера, поэтому прорисовка деталей микрорельефа, аранжировка зелени, композиционная обусловленность декоративной пластики и среды сада являются определяющими. Общим принципам проектирования малого сада подчиняются другие небольшие пространства — скверы, бульвары, входные зоны парков, сады внутренних дворов, сады на крышах [3, с. 57].

К специализированным открытым пространствам в городской среде относятся бульвары, протяжение которых обусловлено исторически и композиционно. Традиционно бульвары устраивали на главных магистралях сибирских городов. Исторически преемственны бульвары в планировочной структуре Барнаула, Томска, Омска, Иркутска. Бульвар Московского проспекта в Барнауле получил продолжение в советское время по проспекту им. В.И. Ленина, органично вошел в городскую структуру, долгое время являлся одним из главных зеленых массивов города. В Томске бульвар на проспекте Кирова, заложенный в начале XX века, является частью зеленого полукольца, впервые предложенного генеральным планом 1830 года архитектора В.В. Гесте. В Иркутске памятником озеленения является Александровский сквер на набережной р. Ангары, заложенный по проекту иркутского архитектора В.А. Рассушина. Развитию зеленого строительства в сибирских городах содействовали административные и общественные деятели, губернаторы, архитекторы, жители городов. Имелись «обязательные постановления» губернаторов по озеленению сибирских городов, где предписывалось владельцам частных домов высаживать деревья около

тротуаров, при этом предпочтение отдавалось лиственным деревьям, преимущественно тополям [4]. Бульвары стали неотъемлемой частью городского озеленения, оживленным местом отдыха горожан. И в этом проявление традиции. В контексте современных тенденций ландшафтного искусства архитектурно-ландшафтное решение улиц, бульваров, набережных понимается шире «благоустройства и озеленения», акцент делается на сохранении и максимальном выявлении художественных свойств растительных композиций в синтезе с дизайнерскими компонентами. Однако в градостроительной практике зачастую распространено упрощенное понимание задачи полноценной пространственной среды таких территорий (примером служит расширение транспортной коммуникации проспекта им. В.И. Ленина в г. Барнауле за счет сокращения зеленых насаждений), что приводит к лишению индивидуальности и снижению художественных качеств городской среды и свидетельствует о недостаточной ее комфортности.

Практический опыт современной ландшафтной архитектуры актуализирует поиск новой функциональной и пространственной организации многопрофильного парка. Эти парки устроены по типу парка, известного больше как парк «культуры и отдыха», который на протяжении десятков лет были доминирующим в советском паркостроении. Одной из современных задач, наряду с архитектурно-ландшафтной реконструкцией парков подобного типа, является обновление предметного пространства, обновление стандартного оборудования, оснащение парковой среды художественными компонентами дизайнерского характера. Исследования последних лет в области отечественного и зарубежного садового искусства отражают развитие ландшафтной творческой мысли: «сады новых технологий» (П. Купер), «сады-артефакты» (Е.В. Забелина), сады-экспозиции, сады-инсталляции [5], развитие теории «аттракциона» в ландшафтном дизайне («сочетание несочетаемого», «эффект отражения», «расчет на удивление») [6], сады «оживших сказок», «чудес природы» [2]. На наш взгляд, интересным и целесообразным представляется заимствование подобных приемов создания «игровой ситуации» в зонах массового посещения «многопрофильного» парка. В этом отношении открываются широкие возможности для использования функциональной (игровой) скульптурной пластики, малых форм, «зеленой скульптуры». Поэтому вполне очевидно, что парковые территории г. Барнаула, к примеру, парк Октябрьского района («Изумрудный») и парк Индустриального района («Лесная сказка») требуют обновления предметного наполнения и насыщения декоративными композициями, малыми скульптурными формами в соответствии с требованиями зрительного восприятия и с учетом влияния скульптурных композиций на микросреду парковой среды. Обозначенные нами тенденции в современном ландшафтном творчестве не исчерпывают всех направлений современной ландшафтной мысли, однако ждут своего разрешения в градостроительной практике сибирских городов.

Стремление человека к природе является его биологической и эстетической потребностью. Сады и парки выражают потребность человеческой души в общении с природой в условиях города. По мнению Д.С. Лихачева, «сады и парки создавали своего рода «идеальное» взаимодействие человека и природы», «идеальное» для каждого этапа человеческой истории» [7, с. 175], и садовое искусство есть несомненная часть градостроительной культуры.

Библиографический список

1. Градостроительство России середины XIX — начала XX века: общая характеристика и теорет. проблемы / Рос. акад. архитектуры и строит. наук, Науч.-исслед. ин-т теории архитектуры и градостроительства; [ред. кол.: Е.И. Кириченко и др.]. — М.: Прогресс-Традиция, 2001. — [Кн. 1].

8. Ожегов, С.С. История ландшафтной архитектуры / С.С. Ожегов. — М.: Архитектура-С, 2004.
 9. Сычева, А.В. Ландшафтная архитектура / А.В. Сычева. — 2-е изд., испр. — М.: ООО «Издательский дом «Оникс 21 век», 2004.
 10. Местное самоуправление на Алтае, 1747-1919: Сб. документов / Упр. арх. дела адм. Алт. края [Сост. О.Н. Дударева и др.]. — Барнаул, 2003.
 11. Забелина, Е.В. Поиск новых форм в ландшафтной архитектуре / Забелина Е.В.- Архитектура-С, 2005.
 12. Сихольская, О.Б. История садово-паркового искусства / О.Б. Сокольская. — М.: ИНФРА-М, 2004.
 13. Лихачев, Д.С. Сады и парки / Д.С. Лихачев // Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. — М.: Дет. лит., 1988.
- Статья поступила в редакцию 7.08.08.*

УДК 008 + 006.9 + 2

*Е.А. Полякова, канд. культурологии, доц. кафедры музееведения
и наследия АлтГАКИ, г. Барнаул*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МУЗЕЯ И ЦЕРКВИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Рассматриваются проблемы взаимоотношений музеев и церкви в России и анализируются различные точки зрения, высказанные как представителями РПЦ, так и представителями Союза музеев России по поводу создания епархиальных музеев в современных условиях. Проводя аналогию с взаимоотношениями государственных и школьных музеев в 70-х гг. XX века, автор предлагает некоторые способы разрешения указанной проблемы.

Ключевые слова: культурологические проблемы, культура, взаимодействие музея и церкви, епархиальные музеи, Русская Православная Церковь, Союз музеев России, школьные музеи.

Проблема взаимодействия музея и церкви имеет в нашей стране достаточно долгую историю. Национализация государством церковных ценностей после октябрьского переворота значительно пополнила фондовые собрания музеев, которые встали на защиту национального достоинства России, и самоотверженно выполняли свои обязанности в течение многих десятилетий. На рубеже XX-XXI вв., как показывают материалы сайтов Интернет, отношения между музеями и церковью осложнились конфликтом, возникшим по вопросу реституции памятников православной истории и культуры в лоно церкви. Данная проблема является сложной, но не новой с точки зрения мировой истории. Аналогичные проблемы решались во Франции еще в XIX веке, а в настоящее время значительная часть зарубежных музеев размещается в культовых зданиях, символизируя тем самым единство церкви и государства.

На различных сайтах Интернет заинтересованно обсуждаются вопросы, связанные с конфликтом между музеями и Российской православной церковью (РПЦ). Анализируя различные точки зрения, автор пришел к выводу, что претензии сторон друг к другу не обосновательны. РПЦ старается вернуть себе свое собственное наследие, ранее ей принадлежавшее и носящее для нее особый, сакральный смысл. Действительно, мало кто может опровергнуть утверждение о том, что, например, иконы выглядят наиболее экспрессивными именно в интерьере храмов. Но с другой стороны, спасенное православное наследие, зачастую путем героических усилий музейных работников, нельзя считать только собственностью церкви, оно, скорее всего, является собственностью всей нации. С точки зрения музейных сотрудников, реституция православных памятников может сказаться негативно на их состоянии, так как действующие храмы не способны обеспечить температурно-влажностный и прочие режимы, столь необходимые для их сохранности.

По мнению автора, данный конфликт не является столь уж неразрешимым, хотя и требует значительных усилий с обеих сторон. Существуют уже сейчас прецеденты гармоничного сотрудничества музеев и церкви, результаты которого отражены как в средствах массовой печати, так и на официальных сайтах РПЦ. Так, еще в феврале 2003 года около ста памятников

христианского искусства IV-XIX веков, отражающих многообразие христианской культуры разных стран, школ и техник исполнения, экспонировались не в простом музее, а в Храме Христа Спасителя [1].

Известны и другие примеры сотрудничества, а в частности опыт работы Государственной Третьяковской галереи и храма святителя Николая в Толмачах. В храме совершаются богослужения, верующие имеют возможность молиться перед чтимыми иконами, но вместе с тем, в него приходят также и посетители Третьяковской галереи — как в один из музейных залов. Таким образом, посетители галереи приобщаются к традициям православия непосредственно в храме, а прихожане, в свою очередь, имеют возможность удовлетворить свои культурно-эстетические потребности (в храме раз в год исполняется «Всенощное бдение» Рахманинова и пр.) [1].

В отношениях между РПЦ и музеями конфликты возникают по поводу определения прав собственности на религиозные сооружения и предметы культа. По мнению президента Союза музеев России, руководителя Музея Государственный Эрмитаж, М. Пиотровского, контроль над этим процессом должно осуществлять государство. В связи с всевозрастающей актуальностью проблемы, поднимался этот вопрос и на административном уровне. На совместном заседании президиума Союза музеев России и комиссии общественной палаты была выявлена необходимость сотрудничества церкви и музеев, так как Церковь не может содержать исторические ценности в надлежащем виде без помощи музейных работников, обладающих огромным опытом консервации и реставрации.

Одной из возможностей решения данной проблемы, выявленной автором в процессе исследования, является создание собственно церковных музеев. В нашей стране подобный опыт имеется. Один из крупнейших церковных музеев, храм Христа Спасителя, располагает как стационарной экспозицией, так и многочисленными временными выставками, такими как выставка рождественских вертепов из Италии; богородичных икон со всей страны; экспонатов из музея-заповедника «Кижи» [2].

В начале октября 2007 года, управляющий делами Московской патриархии митрополит Калужский и Бо-

ровский Климент (Капалин) сообщил о намерении РПЦ возродить систему собственных музеев-древлехранилищ. «Еще до революции создавались церковные музеи, которые назывались древлехранилищами. Думаю, сейчас надо налаживать более тесное взаимодействие церкви с работниками музеев, у которых накоплен большой опыт по сохранению памятников, их реставрации, есть современные технические средства, а Церковь может помочь людям лучше понять духовный смысл икон, богослужебных предметов», — сказал митрополит на заседании комиссии Общественной палаты по сохранению культурного и духовного наследия и президенту Союза музеев России [3].

Несколько иная точка зрения была высказана протоиереем Максимом Хижий: «Я не уверен, что у нашей Церкви сейчас достаточно ресурсов (интеллектуальных и материальных) для создания сети древлехранилищ. Особенно мне это представляется проблемным в провинции. Самое главное нам необходимо отказаться от порочной практики дележа «церковных ценностей». К сожалению, идея создания церковных музеев имеет негативный фон, связанный с конфликтами в ряде епархий с государственными музеями-заповедниками (например, в Рязани). И мне, священнослужителю, думается, что не всегда (и не все) наши требования и претензии справедливы. Нельзя забывать, что спасению многих церковных святынь мы обязаны музейным работникам, многие из которых рисковали при этом своей жизнью. Так, за сбережение фрагментов фресок взорванного Киевского Михаило-Архангельского Златоверхого монастыря несколько работников музея были расстреляны в 30-е годы» [4].

Безусловно, создание церковных музеев будет касаться спорных вопросов, ввиду того, что Московская патриархия высказала мнение об «облегчении процесса передачи памятников древнерусского искусства» из светских музеев в церковные. Эксперты в целом одобрили данную инициативу, но при условии того, что открытие церковных музеев не повлечет за собой закрытие музеев государственных, т. е. чтобы передача Церкви ее бывшего имущества не приобрела «обвальный характер». В связи с тем, что начало регулярных богослужений в некоторых храмах (памятниках истории и культуры) приведет к их утрате, то в каждом отдельном случае, нужно действовать с осмотрительностью. Кроме того, эксперты считают, что лучше всего будет, если древлехранилищам придадут статус государственных. Так, например, создаваемый сейчас в Арзамасе Музей русского патриаршества станет филиалом Нижегородского историко-архитектурного заповедника. При этом епархия передаст в него часть экспонатов своего, уже действующего в Вознесенском Печерском монастыре музея. И в епархии, и в областном министерстве культуры убеждены: где есть взаимное доверие, там есть и понимание того, что Церковь и музеи делают общее дело [2]. Таким образом, древлехранилища должны стать поводом для нормализации отношений между епархиями и музеями, а не предлогом для дальнейшего обострения конфликтов. Уже упомянутый ранее протоиерей Максим Хижий, помимо высказанного им мнения, внес предложение, способное изменить саму суть понятия «церковный музей». Так, с его точки зрения, церковные музеи не должны выполнять функции «золотых кладовых». В них необходимо создавать концептуальные музейные экспозиции (по типу известного вашингтонского музея Холокоста), которые предоставят посетителям возможность увидеть не просто антикварные «вещи», а идею, факты и аргументы, создающие вокруг этой вещи соответствующий контекст» [4].

Еще одна точка зрения на проблему взаимодействия церкви и музеев, основывающаяся на истории вопро-

са, была высказана преподавателем церковной археологии Свято-Филаретовского православно-христианского института, магистром богословия А.М. Копировским. Он привел сведения из истории дореволюционных епархиальных древлехранилищ, согласно которым, данные учреждения «создавались при другой власти, которая формально была христианской, но хотя бы формально была, поэтому такие музеи были делом не просто церковным, а церковно-государственным. ... Дореволюционные древлехранилища в первую очередь выбирали запасы собственно церковные, которые были не востребованы: древние кресты, древняя утварь, облачения — все, что лежало мертвым грузом и портилось. Привести это в приличный вид считалось почетным и перспективным» [4].

Продолжая рассуждать в данном направлении, А.М. Копировский тоже говорит о том, что на современном этапе, создание церковных музеев может привести к изъятию памятников из светских музеев — «начнут разорять экспозиции, а не запасники». Тем не менее он считает, что возрождаемые музеи могут быть двух категорий. К первой категории, принадлежат те, которые претендуют на отреставрированные церковные вещи, хранящиеся в государственных музеях. Вторая категория — это частные, ни на что не претендующие, музеи, чьи усилия должны быть направлены на сохранение не востребованных храмовых икон, крестов, утвари и пр. Аргументируя необходимость именно такого пути развития епархиальных музеев-древлехранилищ, Александр Михайлович отмечает, что «все это висит на стенах в беспорядке, а если упорядочить, то половину, в богатых, старых храмах, нужно снимать», и кроме того, светские музеи могли бы передать те вещи, которые у них лежат в запасниках [4].

Но здесь возникает новая проблема — отсутствие квалифицированных кадров, способных грамотно организовать фондовую работу и обеспечить как консервацию, так и реставрацию памятников. Еще Николай Васильевич Покровский, профессор церковной археологии, говорил о том, что церковь должна воспитывать собственные музейные кадры, и тогда полностью самостоятельно отвечать за все свои древние церковные здания, фрески, иконы, утварь. Полностью разделяя точку зрения профессора Покровского, А.М. Копировский, как преподаватель церковной археологии, отмечает то, что выпускники духовных академий соответствующей квалификации не имеют, и то, что «еще нужно потрудиться, чтобы воспитать у людей одновременно и церковное отношение к этим памятникам, и с другой стороны, внимание к художественной стороне. В церкви пока еще, увы, эти две стороны слишком часто принято противопоставлять, и от этого еще очень долго придется избавляться» [5].

Тем не менее обозначение проблемы есть первый шаг к ее решению. В 70-х гг. XX в. государственные музеи уже сталкивались с похожей ситуацией, но только в отношении школьных музеев, когда в 1974 г. Секретариатом ЦК ВЛКСМ, коллегами Министерства просвещения и Министерства культуры СССР было утверждено «Положение о школьном музее», согласно которому, считалось обязательным наличие «фонда подлинных материалов» (Положение о школьном музее, 1975, с. 14), которые государственные музеи были вынуждены передавать на постоянное хранение. Впоследствии, данный курс был усилен следующим Положением, принятом Министерством просвещения СССР в 1985 г. Но в данном Положении имелась и подсказка к решению проблемы, так как было оговорено, что все собрания «входят в состав музейного фонда и архивного фонда СССР» (Положение о школьном музее, 1985, с. 19). Ввиду этого, начались различные мероприятия, по решению данной проблемной, и даже конфликтной ситуации: стали

организовываться межведомственные советы по координации деятельности государственного и школьного музея, а также музейные комиссии при отделах народного образования, куда наряду с представителями школьных музеев входили работники государственных. Так, постепенно, совместными усилиями, во-первых, была решена проблема обеспечения сохранности и презентации коллекций, а во-вторых, был значительно повышен уровень профессиональной квалификации сотрудников школьных музеев. Осмысление того факта, что обе категории музеев выполняют одну и ту же функцию и работают для сохранения общенационального наследия привело к тому, что многие школьные музеи получили общегосударственную известность (музей школы №235 «А музы не молчали», посвященный искусству и литературе блокадного Ленинграда; музей школы №109 «Судьба семьи в судьбе страны» г. Челябинска; музей Е.А. Баратынского школы №34 г. Казани; музей биологии школы №3 г. Ухты; музей школы №2 «Природа и человек» г. Южно-Сахалинска и др.) [6].

О том, что обозначенная проблема на современном этапе уже имеет первые шаги своего разрешения, свидетельствует тематика выступлений на XVI международных Рождественских образовательных чтениях

«Православные ценности и современное образование»: «Монастырь и музей» (Архимандрит Тихон (Затекин), наместник Печерского Вознесенского монастыря г. Нижнего Новгорода); «О значении музеев и музейных комплексов», «Создание музейного комплекса св. праведного Иоанна Кронштадтского в Санкт-Петербургской епархии» (Протоирей Геннадий Беловолов, настоятель Леушинского подворья, директор музейного комплекса св. праведного Иоанна Кронштадтского); «Место епархиальных и государственных музеев в духовно-нравственном просвещении и образовании» (Радченко О.И., директор Самарского епархиального церковно-исторического музея, к.и.н.); «Многогранность деятельности музея — духовно-просветительского центра» (Гусева В.С., директор духовно-просветительского центра во имя святителя Иосафа, епископа Белгородского чудотворца) и пр. [7].

В целом анализ материала показывает, что современное общество пришло к осознанию того, что на современном этапе необходимо сотрудничество между музеями и церковью. Взаимное уважение и понимание единства целей, при обязательной поддержке государственной власти способно привести к решению данной проблемы, с учетом пожеланий каждой из сторон.

Библиографический список

1. Храм Христа Спасителя // Сайт «Патриархия.ru» [Электронный ресурс] / Электрон. дан. — Режим доступа к газете: <http://www.patriarchia.ru>
2. Поздняев, М. Московская патриархия создает систему собственных музеев / М. Поздняев // Церковный «спецхран» 8.10.2007 [Электронный ресурс] / Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.channelnews.ru>.
3. «Новые Известия»: Ежедневная общероссийская газета. — 5.10.2007 г. [Электронный ресурс] / Электрон. дан. — Режим доступа к газете: <http://www.newizv.ru>.
4. Как большие / М. Хижий, А. Копировский // Ежедневный журнал [Электронный ресурс] / Электрон. дан. — Режим доступа к журналу: <http://www.ej.ru>.
5. Копировский, А. М. Церковная археология: новые возможности / А. Копировский // Сайт «Религия в России» [Электронный ресурс] / Электрон. дан. — Режим доступа: <http://religion.russ.ru>.
6. Юхневич, М.Ю. Педагогические, школьные и детские музеи дореволюционной России / М.Ю. Юхневич, НИИ культуры. — М., 1990.
7. Программа XVI международных Рождественских образовательных чтений «Православные ценности и современное образование». — М., 2008.

Статья поступила в редакцию 11.08.08.

УДК 008.001+002+(81-13)

И.А. Сапожникова, ст. преп., ЧелГАКИ, г. Челябинск

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Статья посвящена процессу глобализации, который все больше набирает обороты в современном мире, трансформируя все сферы жизни общества. Средства массовой информации и глобализация оказывают влияние друг на друга. И в свою очередь СМИ, находясь под воздействием этого явления, воздействуют на русский язык и речевую культуру общества.

Ключевые слова: глобализация, средства массовой информации, культура, язык, речь.

На рубеже XX и XXI веков мир находится под воздействием процесса, получившего название «глобализация». В мировой научной, публицистической литературе, в средствах массовой информации относительно данного понятия нет единой точки зрения, оно имеет различные толкования и зачастую вызывает противоположные мнения на свой счет. Современный мир многообразен, разнороден, существуют различия между странами в уровне их политического и технико-экономического развития, в многообразии культур и цивилизаций. Сегодня в глобальных масштабах действуют мощные интегративные процессы, связывающие воедино народы планеты — процессы глобализации [1, с. 82-83]. Глобализация — эта новая реальность для экономики, политики, культуры, средств массовой информации современного мира. Формируются особые системы взаимоотношений между глобализацией как качественной

характеристикой уровня развития современной цивилизации и культурой. С одной стороны, возникают новые формы и способы функционирования культуры, возникают предпосылки для содержательно-ценностных изменений внутри культуры, с другой стороны, культура активно отвечает и сама начинает воздействовать на идущий цивилизационный процесс [2, с. 65].

В современной литературе по проблемам глобализации нет единого взгляда на ее генезис. При исследовании данной проблемы, выделяются три основные позиции:

- 1) глобализация началась на «заре истории»;
- 2) глобализация появилась в эпоху «модернизации» и развития капитализма;
- 3) глобализация — это явление новейшей истории, связанное с «постиндустриализмом» и «постмодернизмом» (см. таблицу).

Генезис процесса глобализации.

| | I позиция | II позиция | III позиция |
|--|--|--|--|
| Время появления данного процесса в истории человечества. | Глобализация началась на заре истории. Не зафиксирован конкретный временной промежуток от эпохи античности до эпохи великих географических открытий. | Глобализация — современница эпохи «модернизации» и развития капитализма. | Глобализация — явление новейшей истории, связанное с «постиндустриализмом» и «постмодернизмом». Рождение современной эпохи 80-90 гг. XX в. |
| Признаки данного явления. | Массовые переселения народов, войны. Взаимодействие культур. | Стихийное формирование мирового рынка, позже мирового хозяйства. Экономическая взаимозависимость стран в системе метрополия колония. | Планетарное взаимодействие всех сфер жизнедеятельности обществ: экономика, политика, наука. Объединения государств в прочные союзы, например: «Большая восьмерка», «Евросоюз». Общество становится глобальным. |
| Доминирующие аспекты глобализации. | Демографический аспект. | Экономический и демографический аспект. | Экономический, политический, демографический, научный, технический аспекты. Глобализация проникает во все измерения человеческого бытия. |
| «Инструменты» взаимодействия, носители глобализации. | Воздействие более «сильных», глобализированных государств на экономику, культуру и религию менее развитых стран. | | |
| | Войны, религиозные миссии. | Войны, появление дипломатической глобальности. Экономические факторы воздействия. | Мировой, глобальный транссистемный слой, страны центра глобализации, транснациональные компании, СМИ (в том числе электронные). |
| Средства массовой информации. | | Развитие книгопечатания, выпуск газет, журналов. | Период IV и V технической революции. Появление радио, телевидения, спутниковых коммуникаций, Интернет. |

Мы разделяем третью позицию: глобализация — есть продукт именно современной эпохи, требование и отличительная черта современного типа цивилизации. Она порождена технологической и информационной революциями, а также рядом других уникальных условий нашего времени. Считается, что впервые термин «глобализация» употребил в 1983 году Т. Левитт в одной из своих статей, описывая процесс слияния рынков отдельных продуктов, производимых транснациональными корпорациями, он дал ему именно такое название. В активный оборот оно вошло с 1996 года, и стало ассоциироваться, прежде всего, с политическими и экономическими отношениями стран в мировом сообществе. И впоследствии понятие «глобализация» уже закрепилось в качестве одного из стереотипов сознания.

Глобализация интенсивно меняет не только экономический и политический ландшафт планеты, но и воздействует на картину межкультурных связей. Вопросы унификации мировой культуры беспокоят многих ученых. Противостоять ускоряющемуся процессу культурной глобализации невозможно, и все же странам, в этой новой реальности необходимо сохранять и развивать свою самобытность, культурное многообразие. Этот естественный процесс происходит благодаря единой и одновременно многообразной природе мира в целом.

Многие ученые в связи с данным историческим процессом, пишут о тенденции формирования глобализованных «однородных» средств массовой информации, искусства, поп-культуры [3, с. 18]. Глобализация не возможна без средств массовой информации и коммуникации [4, с. 15], полагают Ю.В. Яковец, А.И. Уткин, Питер Л. Бергер, Терхи Рангаген. Глобализационные процессы начались благодаря развитию телевидения, когда в 1980-е гг. резко снизились цены на спутниковое вещание. Две сверхдержавы, противостоя друг другу, совершенствуя технологию запуска спут-

ников на орбиту, запускали все более совершенные аппараты космического слежения. Вскоре приемлемым, с коммерческой точки зрения, стал и космический телевизионный сигнал. Проведение систем кабельного телевидения в еще большей степени увеличило возможности знакомства с внешним миром. Цифровые технологии сделали передачу информации простой, качественной и надежной [5, с. 286]. Глобализация является важнейшим фактором, определяющим не только динамизм развития современного мира, но и возрастающую роль информационно-коммуникационных потоков и современных средств массовой информации, как традиционных, так и новых, обозначает важнейший момент перехода к новой глобальной системе доступа к информации [6, с. 335].

По словам В. Л. Иноземцева, фундаментальной основой глобализации следует считать революцию в средствах коммуникации, связи и информатики, радикально изменившую характер интеллектуального, культурного и технологического взаимодействия между отдельными составными элементами всемирной цивилизации. [7, с. 589]. Коммуникация способствует социальному и культурному единству, создавая единую для всех языковую и знаковую символическую систему. Средства массовой коммуникации, воздействуя на сознание зрителей, слушателей, читателей выполняют социотрансформативную функцию в обществе. Человек будущего глобального информационного общества формируется сегодня. Новые технологии меняют его: имея более оперативный доступ к информации, он быстрее реагирует на изменяющиеся условия. Выбирая оптимальную модель поведения [8, с. 4].

Средства массовой информации не просто передают и принимают информацию, но являются каналом, который воздействует на культурные приоритеты, изменяется менталитет, приоритеты, ценности. А так же

средства массовой информации внедряют в массы культурные инновации, активно участвуют в процессе жизнедеятельности общества. Массовая информация создает основу духовного мира личности, «информационный базис» системы ее отношений и деятельности. С другой стороны само общество влияет на систему средств массовой информации «Средства массовой коммуникации есть ни что иное, как медиум самоописания общества, то есть средство, при помощи которого общество «смотрит» на самого себя, средство, с которым по универсальности и широте взгляда может соперничать разве что «социальная система науки», отмечает Никлас Луман [9, с. 221].

В процессе глобализации средства массовой информации играют одну из ключевых ролей. Информация сегодня — необходимый элемент развития, отражение взглядов и интересов общества, к событиям, происходящим в мире. Развитие науки и техники, расширение экономических, политических, профессиональных и личных контактов между жителями России и Западного мира способствуют активизации взаимодействия между русским языком и западноевропейскими.

Многие исследователи приходят к выводу, что средства массовой информации — это всего лишь способ рекламы и продажи транснациональными компаниями своей идеологии или продукта. Российские средства массовой информации не имеют «собственного лица», западные стандарты полностью экспансировали, нивелировали национальные традиции в массмедиа. Рассматривая СМИ с точки зрения участия этого института в распространении общественно важной информации, И.М. Дзядолошинский указывает на то, что современные российские СМИ, прежде всего, являются инструментом рекламы и PR. «Именно политтехнологи и рекламисты определяют основные темы СМИ, участников медийного контроля, поскольку расходы на производство и распространение СМИ в России многократно превышают их совокупный доход. Другая проблема, мешающая рассматривать СМИ как надежный источник общественно значимой информации, — высокая степень зависимости от власти» [10, с. 319].

Сегодня средства массовой информации существуют за счет рекламы, продажи эфирного времени. И естественно рекламодатель влияет на политику того или иного средства массовой информации: телеканала, радиостанции, печатного или интернет издания. Реклама (лат. *«reclamare»* — кричать) — распространяемая в любой форме с помощью любых средств информация о физическом или юридическом лице, товарах, идеях и начинаниях (рекламная информация), которая предназначена для неопределенного круга лиц призвана формировать или поддерживать интерес к физическому, юридическому лицу, товарам, идеям, начинаниям и способствовать реализации товаров, идей и начинаний [11, с. 256]. Реклама охватывая все сферы нашей жизнедеятельности, оказывает влияние не только на экономику, политику и культуру, но также воздействует на русский язык (на его систему) и речевую культуру.

Распад СССР, перестройка экономики на рыночной основе привели к неконтролируемому государством культурному обмену. А в условиях коммерциализации отечественных средств массовой информации, в том числе и электронных, этот неконтролируемый обмен сочетался с заинтересованностью органов электронных СМИ в получении оплачиваемой рекламы из западных стран, отмечает Я. А. Ломко. Коммерческая заинтересованность совпала со стремлением директоров многих радио- и телеканалов «выйти на мировой уровень» как можно скорее «отряхнуть со своих ног наследие прошлого (советского)» периода и соответственно свойственного этому периоду русского языка. В результате про-

изошло активное внедрение в русский язык иностранных слов, нужды в которых не было, так как в русском языке имелись устоявшиеся эквиваленты для этих случаев [12].

При рассмотрении данной проблемы необходимо выделить еще один аспект: современные информационные технологии базируются целиком на материале английского языка (например, программное обеспечение), на международных научных конференциях доклады читаются и публикуются в основном на английском, что свидетельствует о приобретении английским языком статуса первого мирового универсального языка. Всеобщее владение английским языком обеспечивает естественную человеческую потребность взаимопонимания во всемобщем, планетарном масштабе, и это является положительным аспектом данного процесса. Высочайшая жизнеспособность американской культуры, вкупе с технической креативностью и статусом гегемона в мировой политике делают США главным экспортером культуры. [13, с. 162]. Миллионы людей во всем мире, используя английский язык в качестве языка международного общения, делают это, главным образом, из практических соображений. Мы полагаем, что английский язык, в его американском варианте, в процессе глобализации, активно влияет на языковую картину мира в нашей стране: за последние десятилетия в русском языке появилось огромное количество заимствований и преимущественно английских. Также осваиваются и закрепляются в языке другие иностранные лексемы. По нашему мнению, можно выделить следующие варианты заимствования, появившиеся в русском языке в последние десять лет:

- термины, связанные со сферой потребления, их появление связано с расширением деловых контактов и туризмом: *«мерчендайзер»*, *«менеджер»*, *«пиартехнолог»*, *«девелопмент»*, *«медийный»*, *«маст хэв»*, *«промо»*, *«овербукинг»*, *«трансферт»*, *«ресепшен»*, *«коллор»*, *«контент»* и т. п.;

- компьютерный сленг, причём эти выражения из профессиональной среды переносятся в другие области речевого общения и жизнедеятельности: *«юзер»*, *«клава»*, *«геймер»*, *«абгрейдед»*, *«сконектимся»*, *«флэшка»*, *«айпишник»*, *«мыло»*, *«вирт»*, *«гаджет»*, *«файл»*, *«анлим»* и т. п.;

- укороченные слова, упрощающие процесс коммуникации: *«смс»*, *«ммс»*, *«Инет»*, *«мобилка»*, *«комп»*, *«ник»*, *«аська»* и т. п.

- американский сленг на русский язык, распространен особенно в молодежной среде, которая имеет возможность путешествовать, жить или учиться за границей, и позже уже их своеобразная речь, по нашему мнению, оказывает влияние на русский язык в нашей стране: *«клубберы»*, *«стайл»*, *«чиксы»*, *«дивайз»*, *«драйв»*, *«стафф»*, *«грув»*, *«бит»*, *«рэйсинг»*, *«пати»*, *«пис»*, *«ту мач»*, *«хэндик»*, *«позитив»*, *«меседж»*, *«респект»* и т. п.

- фонемы английского языка, оказывающие влияние на фонетический ряд русского, примером чего может служить речь теле- или радиоведущего, которому приходится говорить во время выступления сразу на двух языках. Таким образом, английская (американская) речевая культура активно воздействует на русскую, благодаря каналам СМИ.

На наш взгляд, глобализация по средствам рекламы, меняя нас и подчиняя своим устремлениям, целям, меняя нашу речь, поскольку свою социальную функцию человек реализует именно через речь. СМИ имеют статус официального источника информации, и поэтому аудитория им доверяет. «Проводником» культуры речи массовому слушателю и зрителю были

и остаются радио, кино, театр и телевидение. Речь теле- и радиоведущих аудитория получает не только термин, понятие, но и его звучание, акцентуацию, мелодику фразы, манеру произношения. Можно отметить следующие явления, происходящие в русской речевой культуре: изменение мелодики речи (повышение тона при окончании повествовательных предложений, как например, в английском языке), многоударность в предложении, а так же появление в русском языке большого количества заимствований.

Средства массовой информации называют «четвертой властью», в силу их огромнейшего влияния на общество и его приоритеты, культурные ценности, идеологию государства. Трудно представить нашу жизнь без средств массовой информации, массовая аудитория в той или иной степени ориентируется на речь радио

и телеведущих, звучащие рекламные тексты. СМИ повсюду сопровождают нас, и таким образом именно они, в большей степени, формируют язык, словарный запас, языковые нормы (мелодику, произношение) в обществе. В прямой зависимости от возможностей электронных СМИ влияют на формирование языковой культуры аудитории находится, и возможность средств массовой информации нанести разрушительный ущерб национальному языку, наполнять эфир низкокачественными (в языковом плане) программами.

Роль глобализации в жизни человечества не ограничена только изменением структуры экономики, политики — ее проявления мы испытываем на себе и в социальной, и в культурной сфере, и, несомненно, это отражается на языке и культуре речи.

Библиографический список

1. Цивилизация, культура, личность [Текст] / под ред. В. Ж. Колле. — М.: Эдиториал УРСС, 1999.
2. Уткин, А.И. Глобализация: процесс и осмысление [Текст] / А.И. Уткин. — М.: Логос, 2002.
3. Рантаген, Т. Глобальное и национальное [Текст]: масс-медиа и коммуникации в посткоммунистической России / Терхи Рантаген; отв. ред. Е.Л. Вартанова; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Фак. журналистики. — М., 2004.
4. Многоликая глобализация [Текст]: культ. разнообразие в соврем. мире / под ред. Питера Л. Бергера и Сэмюэля П. Хантингтона; пер. с англ. В. В. Сапова, под ред. М. М. Лебедевой. — М.: Аспект Пресс, 2004.
5. Яковец, Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций [Текст] / Ю.В. Яковец; Междунар. ин-т Питирима Сорокина-Николая Кондратьева. — М.: Экономика, 2001.
6. Философия. [Текст]: учебник / В.Г. Кузнецов, И. Д. Кузнецова, В.В. Миронов, К. Х. Момджанян. — М.: ИНФРА-М, 2003.
7. Иноземцев, В.Л. Метафизика глобализации: культурно-цивилизационный контекст [Текст]: монография / А. Н. Чумаков. — М.: Канон, 2006.
8. Ситников, В.П. Техника, технология СМИ: печать, телевидение, радиовещание [Текст] / В.П. Ситников. — М.: Эксмо, 2004.
9. Луман, Н. Реальность масс-медиа [Текст] = Die Realitat der Massenmedien / Николас Луман; пер. с нем. А.Ю. Антоновского. — М.: Практика, 2005.
10. ЮНЕСКО. Между двумя этапами Всемирного саммита по информационному обществу: труды междунар. конф., Санкт-Петербург, 17-19 мая 2005 г. [Текст]. — М.: Ин-т развития информац. о-ва, 2005.
11. Романовский, И.И. Масс медиа [Текст]: слов. терминов и понятий / И.И. Романовский. — М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004.
12. Русский язык в эфире: проблемы и пути их решения: материалы круглого. Москва, 14 ноября 2000 г. Ломко Я.А. Русский язык в телерадиоэфире. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gramota.ru>. — Загл. с экрана.
13. Джагдиш, Б.В защита глобализации [Текст] = In defense of globalization/ Джагдиш Бхагвати; пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева; Центр исслед. постиндустриал. о-ва, Журн. «Свободная мысль-XXI». — М.: Ладомир, 2005.

Статья поступила в редакцию 1.10.08.

УДК 130.(571.15 + 519.3)

*Н. Цедев, проректор по науке и международным связям Ховдского ун-та (Монголия)
Л.П. Гекман, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул
М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф. АлтГТУ, г. Барнаул*

КОНСТАНТЫ КУЛЬТУРЫ В ТРАНСГРАНИЧНОЙ ОБЛАСТИ НА АЛТАЕ: ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ИХ ОБНАРУЖЕНИЯ¹

В публикуемом материале представлена информация о работе участников проекта «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае». Подведены предварительные итоги и определены направления исследований на следующий год.

Ключевые слова: константа культуры, концепт, граница, ноосфера, архетип.

В этом году начался крупный международный российско-монгольский проект «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае». В нем участвуют с российской стороны исследователи культуры из института архитектуры и дизайна при Алтайском государственном техническом университете имени И.И. Ползунова и Алтайской государственной академии культуры и искусства. С монгольской стороны к работе привлечены

ведущие педагоги Ховдского государственного университета. Руководителем проекта с участием российских исследователей является Шишин М.Ю., доктор философии, профессор, заместитель директора по науке института архитектуры и дизайна, с монгольской стороны Бадраа Энхжаргал А., кандидат филологических наук, доцент, директор института языков и культуры Ховдского университета. Объединенный коллектив включает как профессоров и уже сложившихся авто-

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае» №08-04-92306 а/Г

ритетных исследователей, так и аспирантов и молодых ученых. Проект поддерживается Российским гуманитарным научным фондом и Министерством образования, науки и культуры Монголии (08-04-92306 а/Г).

Целью проекта является реконструкция и описание корпуса культурных констант, сходных и отличных в российской и монгольской культуре Алтайского региона, и создание на его основе аксиологической модели межкультурной коммуникации двух народов, живущих на территории Алтая. Первый год исследования показал, что оно действительно актуально как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Основным предметом изучения стали культурные константы (постоянно существующие динамичные концепты и принципы культуры) двух этносов, отраженные в языке, искусстве, народном творчестве, массовой и деловой коммуникации. Корпус этих констант выявлен еще не полностью, и поскольку методы их обнаружения и интерпретации также находятся в стадии становления, объединенному коллективу пришлось провести три встречи по уточнению общих методологических подходов в работе, распределить основные направления, определить области поиска констант.

Первая встреча прошла в Барануле в мае текущего года. На ней был принят план исследования, определены этапы, распределены области исследования. Вторая прошла в Монголии на базе Ховдского университета в конце июля — начале августа. На ней, в частности, была сформулирована гипотеза, согласно которой генезис констант может быть эффективно раскрыт в анализе традиционных и древних форм культуры. Поэтому кроме методологического семинара и представления результатов исследования участники провели полевые работы по изучению и описанию нескольких комплексов петроглифов. Эти комплексы располагаются как на территории России в Республике Алтай (урочище Калбак-Таш), так и в Западной Монголии (Нухун-Оток и Яман-Ус). Многие из них уже изучены археологами, но практически никогда не рассматривались с точки зрения обнаружения общих культурных констант. Третий семинар состоялся в Барануле и подытожил работу за год. Здесь был уточнен план работы на 2009 год. В следующем номере журнала, мы предполагаем представить материалы последнего семинара с формулировкой не только общеметодологических подходов исследования, но и описанием и интерпретацией некоторых констант.

В частности, Шишиным М.Ю. был предложен метод обнаружения констант в трансграничной области на Алтае и выявление их специфических черт на базе двух отечественных философско-естественно научных учений — о ноосфере и евразийства. Им было обосновано, что дальнейший теоретический дискурс культуры Евразии естественным образом выводит на проблему общеевразийских констант. В качестве иллюстрации продуктивности такого подхода была рассмотрена константа онтологического центра в культуре различных народов. Это самая выразительная точка, наиболее привлекательная, понимаемая семантически как средоточие высших смыслов и т.д. В юрте, как и в любом другом традиционном жилище, онтологический центр символизируется очагом или алтарем (красный угол в русской избе). Кроме того, в ноосфере в настоящий момент выделены три уровня — витосферный, интеллектосферный и пневмосферный, что позволяет выстроить иерархическую систему констант.

Л.П. Гекман исследует проблему соотношения общего и особенного в мифологии и героической эпике монголоязычных и тюркоязычных народов Сибири. Докладывая общие истоки формирования мифологической традиции, она обращает внимание на специфику оформления картины «начала мира» в сохранившихся фраг-

ментах космогонических мифов алтайцев, якутов, бурят; анализирует результаты трансформации мира в прецедентных текстах; варианты оформления архетипов младенца, старца, матери и трикстера в эпических сводах.

Концепция профессора Л.П. Гекман заключается в том, что указанные архетипы органично вписываются в мифопоэтический контекст евразийского духовно-художественного наследия, но, сохраняя статус и признаки культурных констант, обретают в этнической среде трансграничного региона специфические особенности внешнего оформления. Одной из таких особенностей является факт петрогенеза в эпической традиции алтайцев, что выделяет ее (традицию) из соотносимой, но не адекватной ситуации явления чудесного младенца у тюркоязычного населения Якутии, но сближает с эпикой тюркоязычного же населения нынешней Республики Тыва. Бурятская эпика в воспроизведении данного архетипа сближается с текстами монголо-ойратов Это наблюдение позволяет специфицировать одну из наиболее ярких культурных констант — архетип младенца — в эпическом наследии тюрко- и монголоязычных народов.

Профессор А.В. Иванов, развивая онтологические исследования в культуре России и Монголии дал системный анализ константе «граница» с точки зрения учения евразийцев. Им было отмечено, что понятия «граница», «порубежье» — важнейшие для осмысления существенных характеристик евразийской культуры и, соответственно, для проникновения в базовые структуры коллективной психологии евразийских народов.

Кратко представляя итоги последнего семинара, остановимся на итогах исследования ведущего специалиста в культуре Западной Монголии Н. Цедева, профессора по науке и международным связям Ховдского университета. Им был проведен обстоятельный сравнительный анализ константы «родители» в монгольской и русской культурах на базе пословиц и поговорок двух народов. Автором впервые переведено на русский язык большое число монгольских пословиц. Его работа показала наличие общих ценностей в культуре двух народов и тонкие градации смысловых акцентов.

Среди аспирантов, участников проекта, можно представить результат исследований Белокуровой С.М., которая провела сравнительный анализ наскальных рисунков Нухун-Оток в Западной Монголии и ойратского эпоса «Бум-Ердени, лучший из витязей, сын Бурхан-хана и Бурам-ханши». Автор изучает константу «поединок, противоборство» в обнаруженном во время полевых работ в Монголии петроглифа и дает следующую интерпретацию: поединок богатырей, (а в найденном петроглифическом комплексе как раз и представлен поединок лучников) разрешает конфликт между богатырем и его противником, и этот тип поединка традиционно считается борьбой между добром и злом, в которой непременно побеждает богатырь. По этой схеме строятся все сказания. Второй тип поединка весьма интересен по своему значению. Это поединок двух равных по силе богатырей, в котором нет победителя и который в итоге заканчивается их братанием.

Общий итог исследования первого года проекта уже дает возможность давать рекомендации об эффективных способах российско-монгольской коммуникации на территории Большого Алтая в области образования, делового и профессионального общения, народной дипломатии, проведения совместных культурных и просветительских программ в условиях интенсивного диалога двух стран и их приграничных регионов.

Раздел 4

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ — доктор педагогических наук, профессор Барнаульского государственного педагогического университета (г. Барнаул)

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Барнаульского государственного педагогического университета (г. Барнаул)

Эксперты раздела:

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА — кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЪЯНЕНКО — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 159.923.2

Д.В. Каширский, канд. психол. наук, доц. Алтайской академии экономики и права, г. Барнаул

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА

В статье раскрываются психологические особенности системы ценностей студентов с различной степенью переживания одиночества. Выделены компоненты одиночества как системного образования, выявлен их удельный вес. Установлено, что в студенческом возрасте переживаемое человеком одиночество является серьезным препятствием для решения субъектом специфических для данного возраста задач развития.

Ключевые слова: система ценностей, самореализация, одиночество, задачи развития, студенческий возраст.

Проблема одиночества, широко обсуждаемая в философии, в научно-психологическом плане представлена менее ярко. На сегодняшний день явно не достаточно серьезных теоретико-эмпирических исследований на данную тему в психологии, отсутствует единое понимание сущности одиночества и его проявлений. При достаточно частом указании на одиночество как на психическое явление в отечественной психологии практически отсутствуют его теоретические и эмпирические исследования. По мнению С.Г. Корчагиной, «расхожий тезис о том, что здоровье общества — это здоровье его членов, заслуживает своей интерпретации и в контексте чрезвычайно емкой категории и феноменологии одиночества. Это многократно усилено в затянувшихся условиях социально-экономической нестабильности, характерной для нашей страны. Проявления и последствия субъективного одиночества человека становятся особенно злободневными и значимыми. Все более очевидна необходимость анализа природы и сущности этого состояния, специфики и характера его переживания и проявлений в жизни человека» [1, с. 5].

Особую актуальность данная проблематика приобретает в подростковом и юношеском возрасте, на этапе профессионального и личного самоопределения человека, интенсивного развития его характера и способностей, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер личности. Исследователям давно известно такое негативное свойство одиночества как его способность подчинять себе другие психические процессы и состояния. В основу проведенного нами исследования положена гипотеза о том, что в студенческом возрасте переживаемое человеком одиночество является серьезным препятствием для решения субъектом специфических для данной возрастной стадии задач развития. У студентов, испытывающих одиночество, на наш

взгляд, снижаются степень присвоенности жизненных ценностей, стремление к самореализации и жизненная удовлетворенность.

Цель исследования — выявить особенности развития системы ценностей студентов с различной степенью переживания одиночества. Под особенностями системы ценностей, во-первых, понималось их содержание (иерархия жизненных сфер по критерию значимости для субъекта), а также степень самореализации человека в данных жизненных областях и оценка студентом меры удовлетворенности от самореализации в этих сферах жизни.

Методы исследования. С целью изучения особенностей системы ценностей студентов была использована методика «Значимость — Самореализация — Удовлетворенность» Д.В. Каширского [2]. Испытуемому давался список жизненных сфер (см. ниже), которые им необходимо было оценить по ликертовской шкале в трех различных вариантах (инструкция менялась трижды): «по степени значимости», «по степени самореализации в каждой жизненной сфере» и «по степени удовлетворенности от самореализации в соответствующей жизненной сфере». В результате диагностики получаются три иерархии жизненных сфер, условно называемые «Значимость», «Самореализация» и «Удовлетворенность». Список жизненных сфер: здоровье; общение; высокий социальный статус, управление людьми; семья; активность для достижения позитивных изменений в обществе; познание нового в мире, природе, человеке; помощь другим людям и милосердие к ним; высокое материальное благосостояние; высокое образование; вера в Бога; приятное времяпрепровождение, отдых; полная самореализация; поиск и наслаждение прекрасным; любовь; признание, уважение людей и влияние на окружающих; интересная работа; свобода; гармоничная жизнь; стабильность и порядок; творчество; наличие хороших

и верных друзей; время; ответственность; справедливость; патриотизм и любовь к Родине.

Для изучения переживания студентами одиночества применялась методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Опросник состоит из 20 высказываний, к каждому из которых требуется зафиксировать свое отношение по 4-балльной шкале. После обработки результатов производится их интерпретация. Об уровне переживания студентами одиночества судят в соответствии со следующими градациями суммарного показателя: 40-60 баллов — высокий уровень одиночества, 20-40 баллов — средний уровень одиночества, 0-20 баллов — низкий уровень одиночества.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие студенты первого курса вуза, всего 380 человек.

Результаты и обсуждение

Переживание чувства одиночества

На основе методики Д. Рассела и М. Фергюсона были выделены три группы студентов в зависимости от степени переживаемого одиночества. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

| Степень переживания одиночества | Процент студентов |
|---------------------------------|-------------------|
| Низкая | 45,53 |
| Средняя | 52,11 |
| Высокая | 2,36 |

Из табл. 1 видно, что по тесту зафиксированы преимущественно низкий и средний уровни одиночества. Средний показатель по выборке составил 20,86 балла, что говорит о преобладании средненормативной результативности по этому тесту в обследованной группе студентов. Между тем незначительные доли студентов при ответе на тестовые вопросы указывают на наличие у себя тех или иных симптомов переживания одиночества. Общая же доля испытуемых, отнесенных нами к группе с высокой степенью переживания одиночества, составила 2,64%.

Теоретический анализ позволил нам в одиночестве как системном и целостном психологическом феномене условно выделить ряд компонентов (факторов), или составляющих: негативные переживания, непонимание окружающих, социальное взаимодействие.

Фактор 1. «Негативные переживания». Одиночество выражается в эмоционально негативном состоянии человека, чувстве замкнутости, ненужности другим людям, изолированности от мира, переживании отвержения человека окружающими его людьми. Следует понимать, что можно быть в уединении, но не чувствовать себя одиноким, а можно находиться в окружении друзей, но внутренне, субъективно испытывать непреодолимое чувство одиночества. В данном случае речь идет именно об отрицательных душевных переживаниях человека, которые могут быть его спутниками вне зависимости от степени его уединения или отчуждения от окружающих. Негативное чувство одиночества оказывает стимулирующее воздействие на появление у человека соответствующих мыслей и их выражение в поведении.

Фактор 2. «Непонимание окружающих». Состояние одиночества сопровождается также мыслями о том, что окружающие не понимают человека, не разделяют его ценностей и интересов. Негативные мысли усиливают отрицательный эмоциональный фон, наполняя эмоциональную жизнь человека дополнительными негативными красками. Фактор 2 мог быть назван также фактором мировоззренческой изолированности одиноких людей, для которых субъективно так трудно найти человека, который действительно тебя поймет.

Фактор 3. «Социальное взаимодействие». Одиночество выражается также в отсутствии полноценной возможности удовлетворения человеком потребности в общении и социальном взаимодействии с людьми. Потребность в общении носит для одинокого человека фрустрирующий характер, нарушаются его контакты с другими людьми, социальные связи снижаются до минимума, падает и общая социальная активность человека. Потребность в аффилиации, объективно существуя в психике одинокого человека, субъективно воспринимается им как неудовлетворенная. Внешне поведение таких людей выражается в отчуждении, изоляции и аномии.

Выделенные компоненты (факторы) по трагичности, существующей в психологии, могут быть обозначены, на наш взгляд, как «эмоциональный», «когнитивный» и «поведенческий», соответственно их выделению в тексте.

Качественный анализ вопросов методик Рассела-Фергюсона и результаты опроса студентов-первокурсников позволили установить удельный вес компонентов одиночества (результатирующего признака) в среднем по выборке. Обратимся к табл. 2.

Таблица 2

Удельный вес компонентов одиночества в среднем по выборке

| № | Наименование компонента | Удельный вес, % |
|----|----------------------------------|-----------------|
| 1. | Негативные переживания, f_1 | 27 |
| 2. | Непонимание окружающих, f_2 | 40 |
| 3. | Социальное взаимодействие, f_3 | 33 |

Полученное распределение не отличается от равномерного — на долю каждого из факторов приходится примерно треть всех проявлений результирующего признака ($\chi^2=2,54$, $p>0,05$).

В то же время в структуре одиночества как системного образования удельный вес когнитивного компонента f_2 несколько выше удельного веса эмоционального f_1 и поведенческого f_3 компонентов. Удельный вес второго фактора «Непонимание окружающих» в синдроме одиночества у студентов-первокурсников составил 40%. Качественный анализ результатов исследования указывает на то, что более 43% испытуемых считают, что «никто, как следует, их не знает», при этом 21,74% студентов отмечают, что сталкиваются с этим явлением в своей жизни очень часто. На непонимание окружающих напрямую указывают около 36% опрошенных, причем 10,14% из них говорят, что оказываются в ситуации непонимания или «мировоззренческой изолированности» довольно часто. Вторым по силе фактором, обуславливающим одиночество в студенческом возрасте, является Фактор 3 «Социальное взаимодействие», на долю которого приходится около 33% влияний на результирующий показатель. Материалы исследования указывают, что около 31% студентов отмечают «нехватку общения в своей жизни», 17% говорят о том, что «в их жизни нет никого, к кому они могли бы обратиться в случае необходимости». Примерно четверть опрошенных (26%) отмечает «неспособность к раскрепощению и свободному общению с окружающими», а 23% студентов «просто не с кем поговорить». О поверхностности своих социальных контактов говорят около 29% испытуемых, а около 28% студентов отметили, что «им довольно трудно заводить новых друзей». Исследование показало, что 27,4% испытуемых указывают на то, что «находясь среди людей, тем не менее, чувствуют себя весьма одинокими». Большая группа студентов (60,86%) отметила, что они нередко «застают себя в ожидании, что люди позвонят или напишут им». Возможно, это выражение того, что опрашиваемые испытывают потребность в общении, однако степень удовлетворения данной потребности, как показывает исследование, примерно у

четверти студентов весьма низкая. По-видимому, именно неудовлетворенная потребность в общении данной категорией студентов и переживается как состояние одиночества. Наконец, последний из рассматриваемых факторов — Фактор 1 «Негативные переживания» имеет удельный вес в синдроме одиночества около 27%. Негативные эмоциональные переживания выступают для личности предупреждающими сигналами, указывающими на переживаемое человеком одиночество. Анализируя ответы опрашиваемых, установлено следующее. Около 39% студентов отмечают, что «несчастливы, занимаясь различными видами деятельности в одиночку». На «невыносимость быть таким одиноким» указывают порядка 42% испытуемых. Примерно 16% студентов чувствуют себя «совершенно одинокими» хотя бы изредка и лишь 1,45% опрошенных отмечают, что переживают это состояние довольно часто. Покинутыми чувствуют себя время от времени 13,04% студентов, а 4,34% испытуемых практически постоянно живут с таким эмоциональным состоянием. Иногда переживают изолированность от других людей около 13% студентов, однако испытывают это состояние практически всегда чуть более одного процента опрошенных.

О тесноте связи между выделенными составляющими одиночества можно судить по матрице интеркорреляций (табл. 3), из которой видно, что рассматриваемые факторы очень сильно согласованы между собой $p \leq 0,001$, подтверждающая сказанное выше. Наряду с этим, компоненты положительно коррелируют и с общим показателем одиночества, представляющим собой суммарный балл по тесту, указывая в некоторой степени на адекватность модели эмпирическим данным.

Таблица 3
Матрица парных корреляций (r Спирмена)

| | f_1 | f_2 | f_3 | S |
|-------|-------|-------|-------|------|
| f_1 | 1,00 | 0,17 | 0,19 | 0,17 |
| f_2 | | 1,00 | 0,18 | 0,16 |
| f_3 | | | 1,00 | 0,17 |
| S | | | | 1,00 |

Условные обозначения:

f_1 — «негативные переживания» (эмоциональный компонент), f_2 — «непонимание окружающих» (когнитивный компонент), f_3 — «социальное взаимодействие» (поведенческий компонент), S — общий показатель субъективного ощущения одиночества по тесту Рассела-Фергюсона.

Система ценностей

На рис. 1. представлены результаты исследования системы ценностей студентов-первокурсников ($n=380$).

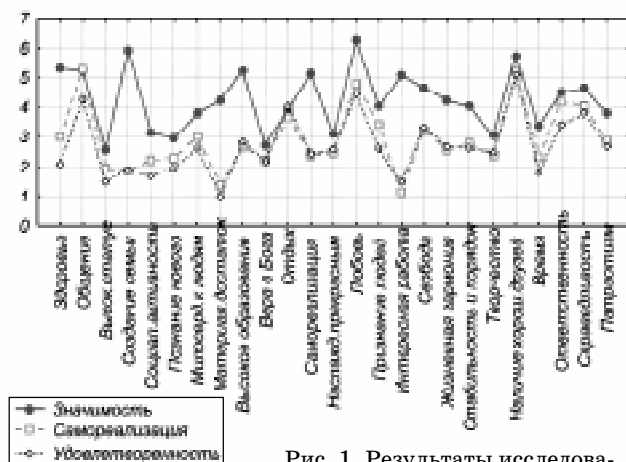


Рис. 1. Результаты исследования системы ценностей

Исследование показало, что наиболее значимыми жизненными сферами для студентов являются любовь, создание семьи, наличие хороших и верных друзей. Низкие рейтинги по значимости занимают: высокий социальный статус, вера в Бога, творчество, познание нового в мире, природе, человеке. Наиболее высокую степень самореализации испытуемые испытывают в таких жизненных сферах, как любовь, общение, наличие хороших и верных друзей. Сферами меньшей самореализации, по мнению участников исследования, являются высокое материальное благосостояние и интересная работа. При оценке степени удовлетворенности от самореализации в жизненных сферах высокие рейтинги получили наличие хороших и верных друзей, любовь и общение. Низкую удовлетворенность от самореализации студенты испытывают в таких сферах, как интересная работа, высокое материальное благосостояние и высокий статус в обществе.

Корреляционный анализ ($p \leq 0,001$) указывает на то, что иерархии жизненных сфер студентов-первокурсников с низким, средним и высоким уровнями переживания одиночества, выстроенные по трем основаниям: «значимость», «самореализация» и «удовлетворенность от самореализации» имеют высокую степень согласованности между собой. Статистически значимые различия в ценностных выборах (также как и в степени самореализации и удовлетворенности от самореализации) между группами студентов с различной степенью переживания одиночества существуют и касаются лишь отдельных жизненных сфер. Преправим результаты сравнительного анализа систем ценностей студентов, испытывающих и не испытывающих одиночества.

Ценности студентов с различной степенью переживания одиночества

Итак, с помощью H -критерия Крускала-Уоллиса установлены статистически достоверные различия между испытуемыми с различной степенью переживания одиночества в отношении степени значимости отдельных жизненных сфер, таких как: общение ($H = 8,84$; $p \leq 0,01$), познание нового в мире, природе, человеке ($H = 4,48$; $p \leq 0,10$), отдых ($H = 4,46$; $p \leq 0,10$), стабильность и порядок ($H = 6,48$; $p \leq 0,03$), творчество ($H = 4,53$; $p \leq 0,10$).

Как следует из результатов непараметрического дисперсионного анализа, наиболее выраженные различия были зафиксированы в отношении испытуемых с различной степенью переживания одиночества к сферам общение и стабильность (порядок). В каждом из случаев зависимость является обратно пропорциональной: чем сильнее степень переживаемого студентом одиночества, тем менее для него значимы указанные жизненные сферы. В отношении других жизненных сфер (познание нового в мире, природе, человеке; отдых; творчество) зависимость носит тот же обратный характер, с той лишь разницей, что различия эти имеют не такой выраженный характер, а представляют собой тенденции, приближающиеся к границе статистической значимости.

Таким образом, человек, переживающий одиночество, в меньшей степени разделяет ценности общения, творчества, познания. Он, скорее, не ценит спокойный и размеренный отдых, приятное времяпрепровождение и не считает, что стабильность и порядок — значимые ценности в его жизни.

Непараметрический дисперсионный анализ позволил выявить достоверные различия на уровне статистической тенденции в уровне самореализации студентов с различной степенью переживания одиночества в следующих жизненных сферах: высокий социальный статус и управление людьми ($H = 4,52$; $p \leq 0,10$), создание семьи ($H = 5,32$; $p \leq 0,07$), общение ($H = 5,53$; $p \leq 0,06$), на-

личие хороших и верных друзей ($H = 5,21$; $p \leq 0,07$), любовь ($H = 4,53$; $p \leq 0,10$). В отношении каждого из перечисленных случаев можно сказать, что студенты, имеющие высокие показатели по шкале одиночества в сравнении со студентами с низкими показателями, отмечают, что в гораздо меньшей степени самореализовались и имеют достижения в перечисленных жизненных сферах. Таким образом, одиночество может рассматриваться в качестве переменной, соседствующей (как минимум) с более низкой оценкой субъектом уровня самореализации. Примечательно, что среди сфер низкой самореализации студенты, испытывающие одиночество, указывают любовь и наличие хороших и верных друзей, то есть высокосзначимые жизненные сферы.

Статистический анализ позволил также установить значимые различия в степени **удовлетворенности от самореализации** между испытуемыми с различной степенью переживания одиночества. Так, различия коснулись таких областей, как: общение ($H = 4,96$; $p \leq 0,08$), познание нового в мире, природе, человеке ($H = 6,09$; $p \leq 0,05$), получение высокого образования ($H = 8,83$; $p \leq 0,01$), наличие хороших и верных друзей ($H = 5,20$; $p \leq 0,07$), патриотизм и любовь к Родине ($H = 9,94$; $p \leq 0,007$). Анализ результатов показывает, что чем выше степень переживаемого студентом одиночества, тем ниже он оценивает степень удовлетворенности от самореализации в названных жизненных сферах. Заметим, что в числе жизненных сфер, носящих для студентов-первокурсников фрустрирующий характер, фигурируют доминирующие ценности, например, наличие хороших и верных друзей. По-видимому, именно сфера близких взаимоотношений представляет для одинокого человека наиболее вероятный источник внутреннего конфликта. Сказанное подтверждается неудовлетворенностью студентов, переживающих одиночество, связываемой ими со сферой общения. По их мнению, они испытывают очень большие трудности в поиске и нахождении такого круга общения, который удовлетворил бы эмоционально.

Выводы и заключение

1. Проведенное исследование показало, что широко обсуждаемая философами проблема одиночества в научно-психологическом плане представлена менее ярко. На сегодняшний день явно не достаточно серьезных теоретико-эмпирических исследований на данную тему в психологии, отсутствует единое понимание сущности одиночества и его проявлений.

2. Одиночество имеет объективный и субъективный аспекты рассмотрения. Объективные проявления одиночества выражаются в характере общественных отношений человека, его социальном взаимодействии (аномия, отчуждение, изоляция). Субъективная сторона одиночества — это переживания человека, его мысли и чувства, обусловленные деформациями его отношений с окружающей действительностью и другими людьми.

3. Теоретический анализ позволил в целостном психологическом образовании, каким является одиночество, условно выделить когнитивные, эмоциональные (аффективные) и поведенческие составляющие. Аффективные проявления одиночества выражаются в эмоционально негативном состоянии человека, чувстве замкнутости, ненужности другим людям, изолированности от мира, переживании отвержения человека окружающими его людьми, эмоционально негативном состоянии, связанном с неудовлетворенной потребностью в общении. Когнитивные составляющие одиночества находят свое воплощение в мыслях человека о том, что окружающие не понимают его, не разделяют его ценностей и интересов. Поведенческие проявления одиночества заключаются в особенностях социальных контактов человека,

степени его внешне выраженной изолированности от мира, отчужденности от людей и социальной пассивности. Когнитивные и эмоционально-аффективные проявления одиночества представляют собой субъективный аспект его рассмотрения, а поведенческий компонент отражает внешне наблюдаемые человеческие реакции, то есть объективную сторону проявления одиночества как психологического состояния.

4. Эмпирическое исследование обнаружило, что когнитивные, эмоциональные и поведенческие проявления составляют примерно одинаковый удельный вес в целостном синдроме одиночества. Между тем, анализ показывает, что в студенческом возрасте одиночество, переживаемое человеком, в несколько большей степени обусловлено все же процессами когнитивной переработки информации, или когнитивной составляющей одиночества. Полученный результат подтверждает слова одно из героев известного фильма «Доживем до понедельника»: «Счастье, когда тебя понимают».

4. Выделение трех компонентов в структуре феномена одиночества не должно пониматься механистически, атомарно. Данную зависимость нужно рассматривать более системно и сложно, иначе говоря, молярно — не сводя явление к простой арифметической сумме компонентов. Зависимость между одиночеством и его компонентами может быть представлена в следующем виде: $Loneliness = f(cognition \leftrightarrow emotion \leftrightarrow behavior)$.

с взаимопереходами, или взаимовлияниями между переменными, что показано на схеме стрелками. При этом переменные в этой зависимости сами являются функциями многих переменных (впрочем, учет последних не входил в задачи нашего исследования). Главным, по нашему мнению, должен быть уход от линейности мышления при оценке результатов исследования и их интерпретации. Предложенная зависимость позволяет решить эту задачу, выступая скорее как качественная, чем количественная (если можно так сказать) закономерность. Так, например, переживаемое человеком одиночество, которое может быть связано с переездом в новый город, поступлением в вуз, расставанием с друзьями и любимыми, прекращением важных взаимоотношений (в числе опрошенных более 60% — иногородние юноши и девушки), может активизировать процессы негативной оценки окружающего: людей, событий, взаимоотношений и пр. С другой стороны, человек, как субъект интерпретации, находясь в состоянии эмоционально негативного переживания, подходя к анализу тех или иных аспектов своей жизни, может видеть в них лишь (или преимущественно) отрицательное содержание, что в свою очередь усиливает его душевные переживания. В этом смысле можно говорить о существовании «порочного круга» одиночества, выбраться из которого бывает для человека весьма и весьма трудно. Так, не только негативные мысли могут вызывать отрицательные эмоции, но и негативные эмоции могут порождать мысли об одиночестве. И то и другое может вырасти не только в когнитивное или эмоциональное отчуждение и изоляцию, но и выразиться в соответствующем поведении, которое, в свою очередь, лишь усилит состояние неудовлетворенной потребности в общении, в социальном взаимодействии.

5. Эмпирическое исследование студентов-первокурсников позволяет судить о степени выраженности у них состояния одиночества. В целом обследованная выборка характеризуется средними, то есть весьма умеренными показателями. Яркая выраженность данного состояния, указывающая, возможно, на наличие эмоциональных проблем и требующая вмешательства специалиста, имела место у небольшой части обследованной выборки (2,64%).

6. Материалы исследования позволяют говорить о том, что в студенческом возрасте одиночество представ-

ляет собой, по-видимому, серьезное препятствие на пути самореализации человека и выступает в виде ограничителя его активности в эффективном решении им основных задач развития на данной стадии онтогенеза. По результатам проведенного исследования у студентов, испытывающих одиночество, снижаются степень присвоенности жизненных ценностей, стремление к самореализации и показатели жизненной удовлетворенности, что подтверждает сформулированную нами гипотезу. Одиночество в данном контексте рассматривается нами как переменная, лишаящая личность социального ресурса, причастности другим людям и обществу в целом. Принимая во внимание тот факт, что развитие личности происходит в обществе, проведенное исследование, на наш взгляд, убедительно показало, что результатами ограничивающей роли одиночества являются затруднения, преимущественно связанные с социальными контактами человека в таких сферах, как общение, любовь, наличие хороших и верных друзей, создание семьи.

В нашем исследовании одиночество предстало как феномен, характеризующийся, скорее, негативным потенциалом. Однако, негативные проявления одиночества могут приобрести для психики позитивный харак-

тер. Возможна компенсирующая роль одиночества, выражающаяся в стремлении человека включиться в ту или иную социальную общность в силу фрустрированности потребности в аффилиации. Одиночество может вызвать к жизни стремление к поиску других сфер для самоосуществления, иногда даже неожиданных как для окружающих, так и для самого человека направлений самореализации. Позитивное значение одиночества для личности может выражаться в том, что оно является неотъемлемой частью становления её индивидуальности. Одиночество как ресурсное состояние дает человеку возможность для концентрации на главном, для осознания сложившейся ситуации, жизненных смыслов, возможных неудач в деятельности, переосмысления жизненных приоритетов, переоценки системы ценностей. Позитивный потенциал одиночества может выражаться, скажем, в усилении самопознания человека, активизации его творческого начала, стабилизации психики. Это состояние дает человеку опыт совладания с трудностями, разрешения внутренних и внешних конфликтов, влечет перестройку потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер, а значит и развитие личности в целом.

Библиографический список

1. Каширский, Д.В. Методика диагностики системы ценностей: «Значимость-Самореализация-Удовлетворенность» /Методическое пособие для практических психологов. Барнаул, 2006.
2. Корчагина, С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М.: МПСИ, 2005.

Статья поступила в редакцию 19.05.08.

УДК 159.95

М.В. Лычева, аспирант БГПУ, г. Барнаул

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема формирования основ позитивного мышления младшего школьника в контексте повышения уровня психологической культуры личности ребенка, приводится авторское определение позитивного мышления, признаки и функции данного психологического феномена, разработанная психологическая программа, а также ряд важных теоретических и практических выводов, сделанных на основе полученных результатов исследования.

Ключевые слова: позитивное мышление, признаки, функции, формирование, младшие школьники, психологическая программа.

На сегодняшний день в современном образовании акцент делается преимущественно на развитии интеллекта, повышении уровня IQ и «вооружении» учащегося широким арсеналом понятий из различных областей наук. Однако, по данным Д. Гоулмана, доля коэффициента умственного развития в факторах, определяющих успех человека в жизни, составляет всего лишь 20%, в то время как оставшиеся 80% приходится на долю других сил [1, с. 60].

Несомненно, при всей важности общего умственного развития оно не должно становиться единственно приоритетным направлением в условиях школьного обучения. Формирование позитивного мышления, предполагающее выработку новых продуктивных умственных привычек и овладение культурой мышления в целом, также должно стать неотъемлемой частью содержания системы современного российского образования.

Следует отметить, что по сравнению с Западной Европой и США наша страна заметно отстает в решении данной проблемы. Во многих европейских школах появились такие новые предметы, как «Уроки счастья», «Умение жить», «Курс чудес» и др., охватывающие широкий круг проблем — от социального и эмоционального развития до повышения самооценки детей, разрешения конфликтов и борьбы с депрессией [2, с. 5].

Очевидно, школы Западной Европы и США, направляя усилия на становление основ позитивного мышления школьников, осознают влияние данного психологического феномена на всю дальнейшую жизнь человека.

В России же позитивное мышление детей целенаправленно не формируется, в школах отсутствуют какие-либо предметы, посвященные этому вопросу, в силу чего проблема развития позитивной направленности мыслительной деятельности школьников для нашей страны на сегодняшний день является актуальной и неразработанной.

Каким же образом формировать позитивное мышление учащихся? Каковы конкретные пути становления основ позитивного мышления детей в возрасте от семи до десяти лет?

Прежде чем перейти к ответам на поставленные вопросы необходимо остановиться на характеристике самого понятия «позитивное мышление». Важно заметить, что в отличие от традиционного понимания мышления как совокупности умственных действий, с помощью которых в уме решается определенная проблема, задача, понятие «позитивное мышление» нетрадиционно для современной психологии и в силу этого недостаточно разработано.

Существуют противоречивые мнения, касающиеся сущности и природы позитивного мышления, включаю-

щие как критические высказывания по данному вопросу, так и исследования, видящие необходимость в развитии позитивной направленности мыслительной деятельности человека.

Различные исследователи, характеризуя позитивное мышление, употребляют следующие близкие по содержанию термины: саногенное, гармоничное, конструктивное, оптимистическое, правильное, рациональное, масштабное, оздоравливающее и т.д.

На сегодняшний день, по мнению Т.Н. Васильевой, термин «позитивное мышление» отражает решение внутренних проблем, поскольку человек должен уметь контролировать себя, свои мысли, эмоции, действия [3, с. 8].

Согласно Д. Джампольски, мысли являются причиной, а восприятие — следствием. И для того, чтобы научиться воспринимать мир позитивно, необходимо сначала изменить ход мыслей, систему взглядов, избавиться от сложившихся стереотипов мышления [4, с. 3-64].

О.С. Гребенюк, включая позитивное мышление в качестве одного из компонентов в интеллектуальную сферу, убежден, что именно оно способствует оптимальному функционированию познавательных процессов и формированию позитивных качеств ума [5, с. 19].

Основная роль позитивного мышления, — считает Ю.М Орлов, — это создание условий для достижения целей самосовершенствования: гармонии черт, согласия с самим собой и окружением, устранения плохих привычек, управления своими эмоциями, контроля своих потребностей. Как утверждает Ю.М. Орлов, позитивное мышление уменьшает внутренний конфликт, напряженность, предотвращает заболевания и, в конечном итоге, порождает здоровье [6, с. 141].

Мы определяем позитивное мышление как особый вид мышления, обладающий рядом специфических признаков. Такими основными признаками являются: позитивное восприятие себя и окружающих, положительная Я-концепция; направленность на конструктивное решение проблем; высокий уровень эмоциональной грамотности и эмоциональной саморегуляции, а также наличие позитивных жизненных перспектив.

С нашей точки зрения позитивное мышление выполняет ряд важных функций в системе мыслительной деятельности человека: психотерапевтическую (оздоравливающую), приспособительную (адаптивную), функцию расширения «поля сознания», а также способствует становлению субъективной реальности, формированию активной жизненной позиции личности.

В исследованиях, посвященных рассматриваемой проблеме, обращается внимание на тот факт, что младший школьник уже достаточно подготовлен к формированию позитивного мышления и соответствующего ему поведения, чему способствуют следующие умения ребенка: умение соотносить воспринимаемую информацию с тем, что должно быть; умение планировать свою деятельность; становление произвольного процесса воспроизведения образов эмоций; умение управлять образами воображения; повышение уровня речевого развития и, кроме того, становление наглядно-образного и словесно-логического мышления [3, с. 30-32].

Вслед за Ю.М. Орловым мы также считаем, что формировать позитивное мышление ребенка важно успевать начинать тогда, когда он осознает свои эмоции, когда ментальный механизм, вырабатывающий ту или иную эмоциональную реакцию, еще не стал автоматизмом, то есть в возрасте до 9—10-ти лет [7, с. 84]. Поэтому уже в начальной школе важно показать ребенку, что смысл одного и того же события меняется в зависимости от вида мышления — позитивного или негативного.

В связи со сказанным, целью нашего исследования явилось выявление особенностей позитивного мышления учащихся начальной школы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: идеи системного подхода (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов и др.), теоретические и методологические представления о психологической культуре личности (И.В. Дубровина, Л.С. Колмогорова, В.В. Семикин и др.), адаптивный подход к изучению процессов мыслительной деятельности (Ж.А. Абульханова-Славская, Н.Б. Куклина и др.). Мы также опирались на взаимодополняющие теоретические положения, имеющиеся как в отечественной, так и в зарубежной психологии, к определению понятия «позитивное мышление» (Т.Н. Васильева, Д. Грэхэм, М. Джеймс, Н.В. Любимова, М. Мольц, Ю.М. Орлов, А.Е. Созонтов, Д. Шварц и др.).

Нами был использован комплекс таких методов исследования, как теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, психодиагностическое тестирование (тест «Как я мыслю?», разработанный автором), анкетный опрос родителей и учителей (анкеты разработаны автором), наблюдение, изучение и анализ продуктов творческой деятельности учащихся, метод экспертных оценок, математические методы анализа информации (критерий хи-квадрат).

Ниже представлено краткое описание разработанной нами программы, направленной на формирование основ позитивного мышления младших школьников, способствующего повышению уровня психологической культуры детей данной возрастной группы.

Программа предполагает решение следующего ряда задач:

- 1) формировать представление детей о влиянии мышления (позитивного и негативного) на восприятие жизни (1-й блок — «Я учусь мыслить волшебю!»);
- 2) способствовать становлению позитивного самоотношения, положительной Я-концепции ребенка (2-й блок — «Я учусь любить себя!»);
- 3) развивать способность младшего школьника конструктивно решать проблемы (3-й блок — «Я учусь решать проблемы!»);
- 4) содействовать развитию эмоциональной грамотности и эмоциональной саморегуляции ребенка (4-й блок — «Я учусь владеть эмоциями!»);
- 5) формировать у учащегося навыки эффективного жизненного планирования (5-й блок — «Я учусь планировать свою жизнь!»).

Программа рассчитана на 50 занятий продолжительностью от сорока минут до одного часа. Проведение занятий предполагается один раз в неделю.

В объяснительной записке к программе содержится описание задач каждого блока, а также методы, техники и приемы совместной деятельности участников, структура занятий, принципы построения работы с детьми и общие рекомендации по проведению занятий.

Таким образом, разработанная нами программа включает работу над овладением младшим школьником основными умениями, характерными для позитивного мышления (положительная Я-концепция, конструктивное решение проблем, эмоциональная саморегуляция, наличие позитивной жизненной перспективы), представленность содержательного компонента по формированию перечисленного ряда умений, а также соответствие предложенных заданий и упражнений младшему школьному возрасту.

Выборочную совокупность испытуемых составили учащиеся 3-х классов МОУ Лицея № 122 и МОУ СОШ №55 г. Барнаула в количестве 97 человек, из которых 40 девочек и 57 мальчиков. Средний возраст респондентов составил 9 лет. Исследование проводилось в период с сентября 2007 г. по май 2008 г. и включало следующие этапы:

1. Констатирующий этап эксперимента, целью которого являлось определение исходного уровня позитивно-

го мышления учащихся на основании психодиагностического тестирования детей (тест «Как я мыслю?-1») и анкетирования родителей и учителей («Анкета для родителей» и «Анкета для учителя»).

Испытуемые были разбиты на 2 группы — экспериментальную (52 человека) и контрольную (45 человек), которые имели приблизительно одинаковый исходный уровень: каждая группа включала учащихся с высоким, средним и низким уровнями позитивного мышления.

2. Формирующий этап эксперимента — реализация в экспериментальной группе разработанной нами программы («Школа Волшебников») по формированию основ позитивного мышления учащихся.

3. Контрольный этап эксперимента — проведение аналогичного теста («Как я мыслю?-2») в экспериментальной и контрольной группах с целью определения произошедших (или не произошедших) изменений в уровне позитивного мышления учащихся.

Ниже представлены полученные результаты исследования и их анализ.

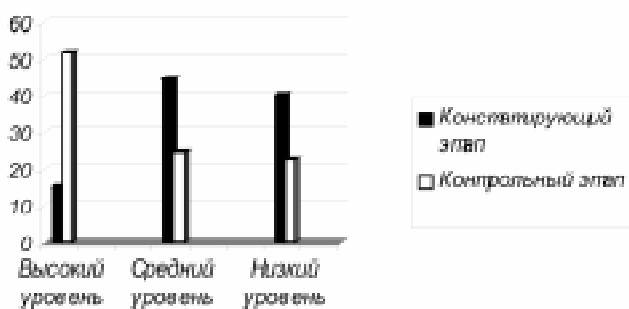
По результатам проведенного теста «Как я мыслю?-1» на этапе констатирующего эксперимента среди учащихся экспериментальной группы 15% детей имели высокий уровень позитивного мышления, для 45% школьников был характерен средний уровень, и 40% учащихся обладали низким уровнем позитивного мышления. В контрольной группе 20%, 44% и 36% — соответственно.

На этапе контрольного эксперимента были получены следующие данные: в экспериментальной группе 52% младших школьников развили высокий уровень владения позитивным мышлением, 25% детей стали обладать средним уровнем и 23% учащихся имеют низкий уровень позитивного мышления. В контрольной группе распределение по уровням следующее: 9% — высокий уровень, 51% — средний уровень и 40% — низкий уровень.

Динамика уровней позитивного мышления учащихся экспериментальной и контрольной групп представлена на гистограммах 1 и 2.

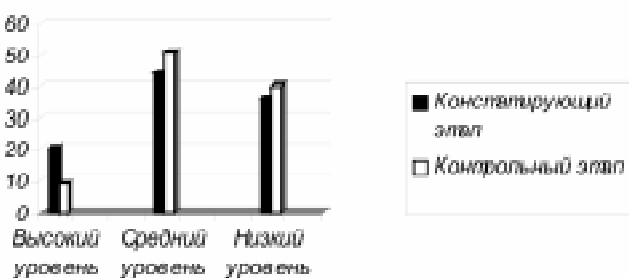
Гистограмма 1

Динамика уровней позитивного мышления учащихся экспериментальной группы (%)



Гистограмма 2

Динамика уровней позитивного мышления учащихся контрольной группы (%)



Как видно из гистограммы 1, среди учащихся экспериментальной группы произошли значительные изме-

нения в уровнях сформированности позитивного мышления: количество школьников, обладающих высоким уровнем позитивного мышления, увеличилось в 3,5 раза; количество детей, имеющих средний уровень позитивного мышления, уменьшилось в 1,8 раза; количество человек, обладающих низким уровнем позитивного мышления, уменьшилось в 1,7 раза.

Гистограмма 2 показывает, что в контрольной группе также имеет место ряд изменений: количество учащихся, обладающих высоким уровнем позитивного мышления, снизилось в 2,2 раза; количество человек, имеющих средний уровень позитивного мышления, увеличилось в 1,2 раза; количество школьников, обладающих низким уровнем позитивного мышления, увеличилось в 1,1 раза.

В соответствии со статистической обработкой данных, полученное значение критерия хи-квадрат в экспериментальной группе больше критического значения этого критерия для второй степени свободы ($v = 2$) на уровне достоверности $P=0,01$ ($15,5 > 9,2$), что дает основание принять альтернативную гипотезу о наличии различий между двумя эмпирическими распределениями. Иными словами, можно утверждать, что с 99% -й степенью вероятности между результатами проведенных в экспериментальной группе тестов (на этапах констатирующего и контрольного экспериментов) имеется статистически значимая разница.

Поскольку в контрольной группе полученное значение критерия хи-квадрат меньше критического значения этого критерия для второй степени свободы ($v = 2$) на уровне достоверности $P=0,05$ ($2,2 < 5,9$), то очевидно, что между результатами проведенных в контрольной группе тестов (на этапах констатирующего и контрольного экспериментов) отсутствуют статистически значимые отличия.

Таким образом, уровень позитивного мышления учащихся экспериментальной и контрольной групп оказался различным. На основе эмпирических данных мы теперь можем утверждать, что уровень позитивного мышления учащихся экспериментальной группы существенно выше, чем в контрольной группе.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что реализация разработанной нами программы позволила значительно повысить исходный уровень позитивного мышления учащихся экспериментальной группы. Так, 46% школьников стали обладать средним или высоким уровнем позитивного мышления, 54% детей «остались» на прежнем уровне. В то же время в контрольной группе произошли разнородные изменения, связанные как с повышением, так и с понижением уровня позитивного мышления: у 13% учащихся уровень позитивного мышления повысился, у 27% школьников — понизился, у 60% детей уровень позитивного мышления остался неизменным. На наш взгляд, указанные различия обусловлены невниманием психологов, учителей и родителей к проблеме развития позитивной направленности мыслительной деятельности младшего школьника. Однако данное положение требует дополнительных исследований.

Полученные в ходе проведенного исследования данные позволили нам сформулировать следующие теоретические и практические выводы:

1. Позитивное мышление младших школьников менее всего проявляется на этапах мотивации и постановки задач; при столкновении с проблемами, связанными с влиянием обстоятельств окружающей среды, а также при необходимости осуществлять непосредственное разрешение трудных ситуаций. В свою очередь, оценка полученных результатов в различных сферах деятельности, решение внутриличностных и межличностных проблем и, кроме того, процессы восприятия, внимания,

памяти и воображения в большинстве случаев сопровождаются позитивной направленностью мыслительной деятельности учащегося начальной школы.

2. Уровень позитивного мышления младшего школьника в условиях отсутствия целенаправленной деятельности по его формированию, как правило, остается прежним либо уменьшается. При наличии же специально организованных психолого-педагогических условий уровень позитивного мышления ребенка в большинстве случаев значительно повышается. Данный факт свидетельствует о том, что позитивное мышление младшего школьника не является неким «застывшим», «статичным» образованием, а, напротив, характеризуется определенной динамикой своего развития. Поэтому становление позитивного мышления не является следствием возрастных изменений, а обусловлено проведением специально организованной деятельности, направленной на формирование свойственных ему умений.

3. Младший школьный возраст сензитивен для развития позитивного мышления, поскольку, с одной стороны, ребенок 7-10-ти лет уже достаточно подготовлен к этому в силу сформированности ряда умений. С другой стороны, именно до 10-ти лет возможно осознание младшим школьником испытываемых эмоций, несформиро-

ванность механизма негативного импринтинга (наличие неосознанных стереотипов мышления, вызывающих отрицательные эмоции), а также отсутствие ярко выраженного синдрома выученной беспомощности, оказывающего непосредственное влияние на направленность мыслительной деятельности.

4. Работа по развитию позитивного мышления учащегося начальной школы может осуществляться в двух направлениях: (1) коррекционно-развивающее — повышение исходного низкого уровня позитивного мышления ребенка путем создания оптимальных психолого-педагогических условий; (2) профилактическое — способствовать сохранению наличного среднего/высокого уровня позитивного мышления в контексте укрепления психологического здоровья ребенка в целом.

5. Становление основ позитивного мышления младшего школьника способствует усвоению им новых продуктивных умственных привычек, проявляющихся в позитивном самоотношении, в стремлении к конструктивному разрешению проблем, в эмоциональной саморегуляции, а также в построении протяженной и содержательно наполненной жизненной перспективы, что, в конечном итоге, повышает уровень психологической культуры ребенка.

Библиографический список

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. — М.: АСТ, 2008.
2. Степанов, С. Искушение счастьем // Школьный психолог. — 2006. — №18.
3. Васильева, Т.Н. Саногенное мышление учащегося, учителя / Т.Н. Васильева. — Калининград: ГИПП «Янтар. сказ», 2000.
4. Джампольски, Д. Любовь побеждает страх / Д. Джампольски. — М.: Профиздат, 1992.
5. Гребенюк, О.С. Педагогика индивидуальности: курс лекций / О.С. Гребенюк. — Калининград: Аспект Пресс, 1995.
6. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. — М.: Просвещение, 1991.
7. Орлов, Ю.М. Саногенное мышление / Ю.М. Орлов. — М.: Слайдинг, 2003.

Статья поступила в редакцию 3.07.08.

УДК 159.95

Е.В. Дёмина, аспирант НГПУ, г. Новосибирск

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматривается вклад отечественных исследований, выполненных в контексте школы дифференциальной психологии Б.М. Теплова—Н.Д. Небылицына в разработку современной проблематики индивидуальных различий языковых способностей человека. Приводятся данные диагностики качественных различий языковых способностей методом ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: индивидуальные различия, способности, языковые способности, развитие языковой личности, вербальные ассоциации, качественный анализ языковых способностей, вариативность языковых способностей.

Исследования психологического содержания понятия *языковая способность* занимают особое место в ряду изучения способностей человека в связи с возросшим интересом к изучению психологических основ дифференциальных возможностей носителя языка — его стилевых, коммуникативных, аффективных особенностей (А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова, М.К. Кабардов, Т.В. Ахутина, С.Н. Цейтлин, А.А. Залевская и др.). Признавая многоуровневость строения такого сложного образования, каким является речевая организация человека, исследования описывают психологические механизмы активации различных структур речи, соотносящихся с известными единицами языка, — его фонетической, морфологической, синтаксической оболочкой. Однако такое описание не всегда затрагивает вопросы *качественной* «внутриструктурной» специфики способности к языку, связанной с изучением её *своеобразия* при одинаково успешной деятельности. Малоизученными оказываются и вопросы диагностики таких различий, проявляющихся на разных уровнях языковых способностей.

Между тем разработка структуры и содержания понятия *языковой способности* и связанного с ним понятия *языковой личности* (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.П. Белянин и др.) для современной лингводидактики является особенно актуальным. Как подчёркивает Н.Д. Голев, — «Современному языковому образованию, встающему на путь *развития языковой личности* ребенка, необходимо научиться видеть то исходное языковой «данное» ученика, которое подлежит развитию... Его желательно не просто «учить» на периферии учебной деятельности, но класть в основание развития языковой личности, опираясь в этом развитии на сильные её стороны (и это в первую очередь) и подтягивая слабые» [1, с. 367].

Языковую способность (ЯС) мы рассматриваем в контексте отечественного дифференциально-психофизиологического подхода к способностям и склонностям (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и др.) и понимаем как *совокупность устойчивых индивидуально специфических психодинамических*

и содержательно-деятельностных характеристик носителя языка, определяющих способ его готовности к пониманию и производству речи. Психодинамические характеристики человека, как известно, соотносятся с особенностями его нервной системы (сила/слабость, лабильность/инертность, активированность), а также спецификой соотношения сигнальных систем — специально человеческого типа (СЧТ): художественного / мыслительного / смешанного. Содержательно-деятельностные — характеризуют способности на уровне содержания деятельности, описывая например, качественные различия языковых средств при построении высказывания.

Дифференциальную диагностику уровня развития ЯС чаще применяют в коррекционных целях при работе с различными формами общего недоразвития речи, используя, как правило, количественные характеристики¹. Значительно меньше внимания уделяется дифференциальной диагностике ЯС в пределах нормы, — качественной оценке ЯС, выявляющей ее своеобразие. Именно такое языковое «данное» имеет в виду проф. Н.Д. Голев, говоря о развитии языковой личности школьника. Им введено понятие *вариативности ЯС*, понимаемое как индивидуальное функционирование языка в речевом / коммуникативном опыте человека [1]. Современные лингводидактические исследования описывают такие стороны вариативности речевого поведения носителей языка, как копияльный/креативный тип деривационной способности (Т.И. Киркинская), рациональный/интуитивный тип орфографической способности (Е.В. Аввакумова), гуманитарный/инженерный тип языковой способности (Н.Д. Голев), репродуктивный / творческий тип языковой личности (Н. Н. Бех, И. В. Савилова, Н.В. Сайкова) [4] и др. Однако в этом направлении пути скорее только обозначаются, поскольку не до конца ясным остаётся вопрос, что можно считать психологическими коррелятами качественной вариативности ЯС.

Среди таких коррелятов оказываются особенности межполушарных отношений, когнитивные стили, гендерные различия, профессиональная направленность, соционический тип носителя языка и др.

В этой связи хотелось бы обратить особое внимание на исследования русской дифференциальной-психофизиологической школы (Б.М. Теплов, Н.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов и др.), разрабатывающей проблематику способностей человека, в том числе и языковых.

Отметим, что впервые именно *Б.М. Теплов* выделил приоритет изучения *качественных* (в отличие от количественных — «уровня», «высоты») различий способностей. «Не то главное, что одни люди более, а другие менее одарены. Неизмеримо важнее то, что различные люди имеют различную одаренность и различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении. Эти качественные различия одарённости выражаются не только в том, что один человек одарен в одной области, а другой человек в другой, что один человек имеет техническую, а другой музыкальную одаренность, но и в том, что два человека, одаренные в одной и той же области, имеют все же качественно разную одаренность» [5, с. 412–413]. Приводя в пример музыкальные способности он пишет: «Не в том только дело, что у одного ученика музыкальный слух лучше, а у другого хуже: у разных детей музыкальный слух может быть *качественно* различным. Отыскание такого

рода качественных различий является чрезвычайно важной задачей. В этом направлении психология может оказать существенную помощь практике» [5].

Идея Б.М. Теплова о том, что одинаково успешная в деятельности способность может быть качественно различной по своей структуре, несомненно, заслуживает сегодня пристального внимания как со стороны лингводидактики, так и со стороны философии образования. Выдвинутое Б.М. Тепловым положение о компенсаторных возможностях одних свойств способностей другими, видение индивидуальных различий как *вариантов* способностей, которые могут быть равноценными, опиралось на понимание «неодинаковости» типологических свойств, которая указывает на различия не по степени совершенствования нервной системы, а по *своеобразию ее возможностей* [6, с. 332].

Другой важнейшей методологической основой для исследования способностей выступило положение Б.М. Теплова о том, что способности «отыскиваются» только в ходе психологического анализа той или другой деятельности. «Я думаю, что всякая классификация способностей, исходящая из тех или других общепсихологических схем, в лучшем случае бесполезна, в худшем — вредна... Классификация способностей должна исходить из психологического анализа соответствующих видов деятельности» [6, с. 38].

На основе комплексных исследований, выполненных путем сопоставления данных, полученных на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях школой Б.М. Теплова—В.Д. Небылицына изучен целый ряд специальных способностей (музыкальных, математических, языковых, педагогических). Основной линией исследования выступило исследование их природных предпосылок, — типологических свойств нервной системы *И.П. Павлова* в сопоставлении со специальными человеческими типами. При этом индикаторы способностей и их задатков сопоставлялись с параметрами других подструктур личности и индивидуальности — мотивацией, темпераментом, характером и их индивидуально-типологическими предпосылками.

Особый интерес сегодня вызывают исследования, разрабатывающие в контексте дифференциально-психологического подхода проблематику ЯС.

Описывая психологические предпосылки качественных (внеуровневых) характеристик ЯС, *Т.Л. Чепель* [7, с. 337] изучает их в контексте *своеобразия орфографической грамотности*, доказывая, что для школьного мыслительного типа, демонстрирующих *рационально-логический и грамматический способ овладения орфографией*, более адекватны в смысле успешности выполнения орфографического действия такие формы как диктант и осложнённое списывание. Школьникам художественного типа характерен *интуитивный способ письма*, который является более соответствующим условиям свободного письма (творческое сочинение).

М.К. Кабардов, исходя из дихотомии «язык—речь» и опираясь на работы *Э.А. Голубевой* [7], выделившей два симптомокомплекса способностей — познавательный и коммуникативный, выделяет и описывает составляющие двух полярных типов ЯС — коммуникативно-речевого и когнитивно-лингвистического [8]. *Коммуникативный тип ЯС* автор соотносит с такими индивидуально-типологическими характеристиками как выраженность невербальных компонентов интеллекту-

¹ Например, Н. В. Микляева [2] диагностирует ЯС у детей дошкольного возраста с помощью шести проб, определяющих уровень сформированности каждого из выделяемых структурных компонентов ЯС (синтаксического, семантического, фонологического). Т. А. Фотекова [3] использует тестовую методику диагностики речи школьников, включающую серии речевых проб (исследование сенсомоторного уровня речи, навыков языкового анализа, сформированности грамматического строя речи, словаря и слово-образовательных процессов, понимания сложных логико-грамматических отношений, сформированности связной речи), в результате которых составляется *индивидуальный речевой профиль*. Полученные данные определяют направление последующей логопедической работы.

альных способностей, более высокая способность слухового восприятия, более высокие скоростные параметры деятельности, дивергентность мышления, некоторая импульсивность в принятии решения, экстравертированность личности. Асимметрия полушарий мозга выражена либо умеренно, либо в пользу правого, то есть наблюдается большая реактивность правого полушария. Предпосылками этого типа оказывается сочетание свойств НС — лабильность, слабость, активированность. *Лингвистический тип* ЯС характеризуется доминированием вербально-логических компонентов способностей, над образно-действенными, конвергентностью мышления, преобладанием зрительного восприятия, большей произвольностью и опосредованностью деятельности. При этом наблюдается доминантность левого полушария. Биоэлектрические показатели свойств нервной системы говорят о преобладании инертности, силы и инактивированности.

В качестве одного из результатов исследования М.К. Кабардова можно также назвать положение об устойчивости индивидуально-типических особенностей стратегий/стилей учебной деятельности, которые формируются под влиянием тех или иных природных задатков, через которые преломляются технологии обучения. При интенсивном, суггестопедическом методе обучения более способными к языку оказываются «коммуникаторы», при традиционном, школьном методе — «лингвисты». Причём чем выше нагрузка, тем меньше возможностей компенсаторного характера.

Целью нашего исследования, направленного на изучение качественных различий ЯС, выступило исследование индивидуальных особенностей ЯС учащихся (старших подростков) с помощью *ассоциативного эксперимента*. Рассматривая ассоциативную пару в качестве акта предикации, свернутого высказывания, подчёркивая её *текстообразующую роль*, мы полагаем, что действия испытуемого в АЭ выступают в качестве одной из разновидностей естественных речевых актов. С точки зрения структуры речевого высказывания процессы ассоциирования, по-видимому, могут быть соотношены с отражением внутренней речи человека, психологические механизмы которой, тяготеют к «господству чистой предикативности» [9, с. 496]. Толкование «предикативности» психологически мы увязываем с тема-рематическими переходами во внутренней речи. Таким образом, исследование затрагивает скорее синтаксический уровень ЯС.

В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной и художественных школ (14–16 лет, $n=49$). Учеников просили в письменной форме ответить на предложенные в списке² АЭ слова «первым пришедшим в голову словом». Изучение ЯС в АЭ сопровождалось оценкой *индивидуально-психологических характеристик испытуемых*: соотношения первой и второй сигнальных систем (по методике М.Н. Борисовой), *коэффициента функциональной асимметрии (по психомоторным показателям* теппинг-теста в модификации М.К. Кабардова), *полезависимости-полнезависимости (по тесту ЕФТ Г. Уиткина), особенностей выраженности черт личности (16 РТ опросник Р. Кеттелла), выражен-*

ности в индивидуальной репрезентативной системе основных модальностей опыта (М.А. Холодная), проявлений индивидуальных особенностей ЯС в речевой деятельности (лингвистические задания: клоуз-тест, лингвистические пробы, в состав которых вошли *три серии вопросов на языковой интеллект*). Кроме того, в эксперименте с использованием приёмов сравнительного текстологического анализа проведен анализ вербальных ответов из серии «описание» по методике Борисовой. В качестве внешней экспертной оценки языковой/речевой компетентности учащихся выступила *анкета для учителя-словесника*, в которой педагоги оценили успешность учащихся по ряду характеристик владения родным языком.

В результате проведенного исследования показано, что тактики предикации³ могут выступать своего рода индикаторами качественных различий ЯС.

Исследование выявило, что тактики предикации находятся во взаимосвязи собственно со СЧТ. Тестирование по методике Борисовой определило группы испытуемых художественного ($n=29$), мыслительного ($n=15$) и смешанного ($n=3$) типов. При этом 76% испытуемых художественного типа ($n=29$) демонстрировали в АЭ преобладание ассоциаций Н. Для мыслительного типа более характерно преобладание ассоциаций А, — 80% от всего мыслительного типа ($n=15$). Различие групп испытуемых художественного и мыслительного типов по параметру Н–А зафиксировано, так же, с использованием теста Манна-Уитни ($p=0,005$), что позволяет сделать заключение о преобладании у художников ассоциативной тактики Н, а у мыслителей — тактики А. Использование непараметрического теста объясняется небольшой численностью испытуемых — мыслителей. Указанное соотношение наблюдается при всех уровнях тактики П. Таким образом, дифференциация по СЧТ отражается в АЭ на параметрах парадигматического блока (Н и А).

Свойство синтагматического параметра (П) проявляется в некоторых особенностях СЧТ. Обнаружено, что тактики предикации АЭ связаны с фактором рукоисти. Так, при разбивки всей выборки на право/леворуких (по теппинг-тесту в модификации М. К. Кабардова) наблюдается смена знака корреляции между фактором F, представляющего собой объединение нескольких тактик предикаций АЭ в один параметр ($F = П - (Н + А)/2$) и выражающего соотношение синтагматических (П) и парадигматических (Н+А) реакций, и параметром «узнавание» методики Борисовой ($r = 0.48$ при $p = 0.04$ для левой и $r = -0.47$ при $p = 0.01$ для правой). Согласно полученным данным установлена инверсия СЧТ относительно парадигмо-синтагматических реакций для леворуких. Так, «уверенно праворукие» учащиеся художественного типа демонстрируют в АЭ чаще парадигматические реакции (66%), мыслительного типа — синтагматические (71%). В то время как для «леворуких и амбидекстров» картина меняется на противоположную: художники демонстрируют чаще синтагматические реакции (72%), а мыслители — парадигматические (71%). Наблюдаемая инверсия СЧТ у леворуких, на наш взгляд, может быть объяснена с привлечением дан-

² Список слов, специально разработанный на основе Русского ассоциативного словаря (под ред. Ю.Н. Караулова), включал набор слов-стимулов, предоставляющий испытуемому возможность при говорении / письме *производить выбор* способов сочетаний слов — тактик предикации.

³ При проведении анализа ассоциативных связей, — тактик предикаций, — использована классификация Ю. Н. Караулова: Н (номинативная тактика) — дефиниция стимула, вторичная номинация — синоним, гипероним, гипоним, антоним, конверсив; например, *полевой — находящийся в поле, стихия — ураган, глупый — умный*. А (тактика пропозиций) — испытуемый отвечает на стимул актантом или актантами, при которых предикация прямо не обозначена, а только подразумевается и вместе со стимулом задает пропозицию, восходящую к некоторому прототипическому для данного испытуемого тексту; например, *загорать — солнце, пляж, река; пчела — улей; гнедой — лошадь, телега*. П (предикативная тактика) — приписывание признака предмету, и, как крайний случай, — грамматически оформленная синтаксема, *рябина — гнется, думать — головой, кастрюля — эмалированная*.

ных Л.П. Павловой, А.Ф. Романенко [10], давших интерпретацию СЧТ на психофизиологическом уровне (различных типов кортикальных активационных структур (КАС) коры головного мозга).

Соотношение парадигматических и синтагматических параметров АЭ связано также с некоторыми индивидуально-психологическими особенностями испытуемых, выявленными в результате анализа данных других использованных нами методик. Разделение всей выборки на группы, демонстрирующие в АЭ различные соотношения тактик предикации, — разные типы ЯС, — подтвердилось достоверными групповыми отличиями по тесту ЕФТ (КПНЗ), 16 PF опроснику Р. Кеттелла, теплинг-тесту, а также наблюдениями над индивидуальными особенностями ЯС в речевой деятельности [11].

Таким образом, сопоставительный анализ показателей использованных нами методик дает основание утверждать, что качественные различия ЯС проявляются на разных уровнях ее структуры, в том числе, по нашим данным, на уровне внутренней речи (формирования высказывания), отражающейся в АЭ. При этом установлено, что в АЭ на параметрах парадигматического блока (Н и А) отражается дифференциация учащихся по СЧТ. Преобладание тактики Н характерно для праворуких

учащихся художественного типа, а тактики А — мыслительного. Свойство синтагматического параметра (П) проявляется в некоторых особенностях СЧТ, связанных с критерием рукости носителя языка. Так, «уверенно праворукие» учащиеся художественного типа демонстрируют в АЭ чаще парадигматические реакции, мыслительного типа — синтагматические. В то время как для «леворуких и амбидекстров» картина меняется на противоположную: художники демонстрируют чаще синтагматические реакции, а мыслители — парадигматические.

Изучение индивидуальных различий ЯС человека в контексте их *качественных особенностей*, несомненно, является приоритетной областью современного языкового образования, обращаясь к проблеме становления языковой личности школьника. В этой связи идеи Б.М. Теплова, разработанные в школе дифференциальной психологии видятся как никогда актуальными. «Основной вопрос, — писал Б.М. Теплов, — заключается не в том, как велики способности того или другого ученика, насколько велика его одаренность к той или другой деятельности, а в том, к чему он более одарен, какие способности у него ярче проявляются, каково своеобразие этих его способностей. Высота одаренности обнаруживается лишь по результатам жизненного дела человека.» [5, с. 413].

Библиографический список

1. Лингвоперсоналогия: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение : монограф. под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой, Э.П. Хомич. — Барнаул; Кемерово : БГПУ, 2006.
2. Микляева, Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста / Н.В. Микляева. — М., 2006.
3. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. — М. : Айрис-пресс, 2006.
4. Бех, Н.Н. Школьные изложения и тип языковой личности / Н.Н. Бех, И. Н. Савилова, Н.В. Сайкова : под ред. Н.Д. Голева // Естественная письменная русская речь: исследовательские и образовательные аспекты. Ч.1. Проблемы письменной речи и развития языкового чувства. — Барнаул, 2002.
5. Психология / под ред. проф. К.Н. Карнилова, проф. А.А. Смирнова, проф. Б.М. Теплова. Изд-е 3-е перераб. и доп. — М., Учпедгиз, 1948.
6. Теплов, Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б.М. Теплов. — М.: Наука, 2004.
7. Голубева, Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э.А. Голубева. — Дубна : Феникс +, 2005.
8. Кабардов, М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / Кабардов Мухамед Каншобивич. — М., 2001.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.
10. Павлова, Л.П. Системный подход к психофизиологическому исследованию мозга человека / Л.П. Павлова, А.Ф. Романенко. — Л.: Наука, 1988.
11. Дёмина, Е.В. Психолого-педагогические возможности ассоциативного эксперимента в диагностике языковой способности учащихся / Е.В. Дёмина, Т.И. Киркинская : отв. ред. А.Н. Ростова // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: межвузовский сборник научных статей. — Кемерово; Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.09.08.

УДК 376.2

И.Н. Соломко, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Социально-реабилитационный Центр реализует в комплексе функции педагогического, социального, лечебного воздействия. В статье нами конкретизированы функции управления педагогической деятельностью по социальной адаптации.

Ключевые слова: социальная адаптация, дети с ограниченными возможностями, педагогическая деятельность.

Проблемы социальной адаптации детей с ограниченными возможностями традиционны в педагогической науке. Анализ научной литературы показал, что в настоящее время существует большое количество определений понятий «адаптация», «социальная адаптация».

По определению, данному в Социологическом словаре, *адаптация* — «приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды» [5, с. 12]. Большой толковый социологический словарь дает следующее определение: адаптация — «путь, которым социальные системы любого рода «управляют» или отвечают на среду его обитания» [1, с. 17].

Философский энциклопедический словарь определяет адаптацию как «...приспособление. Человек, живущий в изменяющихся социальных условиях, должен обладать способностью приспосабливаться к ним, поскольку любая социальная среда требует от человека форм поведения, ей адекватных (семья, работа, отдых), т.е. помимо биологической, человек способен к социальной адаптации. Поскольку человек — существо биосоциальное, то «адаптацию», как процесс, рассматривают на биологическом и социальных уровнях» [6, с. 12-13].

В социальной педагогике адаптация рассматривается как развитие или восстановление утраченных ранее

социальных связей индивида, широкого спектра отношений к людям, семье, самому себе, возвращение или принятие нравственных общечеловеческих ценностей, важнейших видов человеческой деятельности. По определению, данному в Психологическом словаре, социальная адаптация представляет собой «интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других» [4, с. 13].

Мы определяем *социальную адаптацию детей и подростков с ограниченными возможностями как их активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия ценностей, правил и норм поведения, принятых в обществе, в процессе целенаправленной социально-психолого-педагогической и коррекционной поддержки детей и подростков в оптимальных педагогических условиях, созданных для успешной социализации личности.*

Дети с ограниченными возможностями отличаются большим желанием и стремлением, нежели здоровые дети, к самосовершенствованию и самореализации, по мнению Л.С. Выготского, «самое важное то, что вместе с органическим дефектом даны силы, тенденции, стремления к его преодолению и выравниванию» [2, с. 36].

Анализ философской, социологической и педагогической литературы показал, что не существует общих, единых подходов к видам и формам социальной адаптации.

Социальной адаптацией детей с ограниченными возможностями занимаются различные учреждения: это специализированные школы-интернаты, оздоровительно-образовательные учреждения, коррекционные школы, санаторно-курортные и другие лечебно-воспитательные учреждения. В то же время, в связи с ростом числа заболеваний среди детского населения страны, назрела острая необходимость в расширении сети учреждений социального обслуживания для детей с ограниченными возможностями. Очевидна необходимость адаптации таких детей к социальным условиям жизнедеятельности, реализации системы реабилитационной помощи, как ребенку, так и непосредственно семье больного ребенка [3, с. 48].

Социально-реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» города Челябинска обслуживает детей-инвалидов в возрасте от 3 до 18 лет. Работа учреждения строится по специализированным заездам с учетом заболеваний детей продолжительностью 25 дней (5 недель) с дневным пребыванием, в количестве 50 человек. Учреждение реализует в комплексе функции педагогического, социального, лечебного и коррекционного воздействия на детей и подростков с ограниченными возможностями.

С точки зрения внутреннего устройства управления педагогической деятельностью, социально-реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями по их социальной адаптации подразделяется на отделы, имеющие соответствующие функции. В каждом отделе созданы условия для выполнения определенных функций. Однако это разделение условно, ибо все отделы между собой тесно связаны, дополняют друг друга, обеспечивают развитие ребенка и создают основу управления педагогической деятельностью Центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» по их социальной адаптации.

При формировании структуры управления педагогической деятельностью нами были учтены следующие организационные принципы управления:

- подчиненность педагогического процесса коррекционной деятельности учреждения;
- соответствие функций подсистем полномочиям, квалификации участников педагогического процесса;
- оптимальность в сочетании централизации и децентрализации.

Традиционно в образовательных учреждениях используется четырехуровневая система: уровень директора, уровень его заместителей, уровень педагогов, уровень учащихся.

В структуре управления педагогической деятельностью нашего муниципального учреждения социального обслуживания для детей и подростков с ограниченными возможностями по их социальной адаптации — пять уровней:

Первый уровень управления — директор. На этом уровне осуществляется непосредственное управление вторым и третьим уровнями.

Второй уровень — заместители директора: по социально — педагогической, административно — хозяйственной работе.

Третий уровень — руководители пяти отделов, обеспечивающие успешную координацию, интеграцию и выполнение управленческих решений.

Четвертый уровень — уровень специалистов: логопеда, психолога, дефектолога, педагогов дополнительного образования, воспитателей, врачей т.д. В решении вопросов оперативно-тактического управления им принадлежит главная роль.

Пятый уровень — коллектив детей и подростков с ограниченными возможностями. Этот уровень сложное многообразие постоянных и временных коллективов, их внутренние связи характеризуются разноплановостью, обеспечивают разносторонние интересы личности, содействуют социальной адаптации воспитанников.

Анализируя подходы к выделению количества и номенклатуры функций управления, отметим, что наше понимание их основывается на сопоставлении функций управления, рассматриваемых в отечественной и зарубежной науке. Нам было необходимо выявить перечень тех ведущих функций управления, которые должно выполнять муниципальное учреждение социального обслуживания для детей и подростков с ограниченными возможностями, функционирующее в режиме развития.

Мы выделяем в управлении педагогической деятельностью муниципального учреждения социального обслуживания «Социально — реабилитационный Центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» по их социальной адаптации следующие функции.

1. Методологическая функция — предполагает выявление состояния управляемой и управляющей подсистем с точки зрения эффективности процесса социальной адаптации, его анализ и доведение его результатов до сведения педагогов, воспитателей и других специалистов.

Следует отметить и то обстоятельство, что максимально полная и предметно-конкретная информация, оптимально организованная во времени, создает основания для эффективного функционирования как отдельных компонентов, как и всей системы управленческой деятельности по социальной адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями.

2. Координационная функция управления заключается в достижении такого состояния системы социальной адаптации детей и подростков, при котором все ее участники выполняли бы работу в соответствии с делегированными им обязанностями. Общие цели должны быть декомпозированы до уровня конкретных подсистем. В частности, они должны быть уточнены на уровне отдельных участников реабилитационного процесса.

3. Функция планирования представляет собой соотнесение целей управления педагогической деятельностью «Социально-реабилитационного Центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье» по их социальной адаптации, направленное на оптимальный выбор целей и разработку программ их достижений.

Эффективная реализация функции планирования в условиях социально-реабилитационного центра возможна лишь тогда, когда каждое управленческое решение выстраивается на основе предшествующего решения. В этом случае оптимальность сочетания текущего планирования и перспективного прогнозирования достигается управленческим усилием, равномерно распределенным по всем уровням.

4. Исполнительская функция соответствует поставленным целям управления педагогической деятельности Центра по социальной адаптации детей и подростков и их реализации через систему методических пособий, технологий, управленческих решений.

5. Диагностическая функция управления социальной адаптацией детей и подростков направлена на обеспечение разработки и применения конкретных измерителей качества реабилитации на разных стадиях процесса социальной адаптации. Аналитическая обработка результатов диагностического контроля в рамках рассматриваемой функции должна быть направлена, во-первых, на осмысление состояния системы в целом, во-вторых, на определение динамики его изменения, в-третьих, на оценку соответствия текущего состояния.

Такой многофакторный анализ позволяет установить совокупность противоречий, способствующих развитию системы управления социальной адаптацией и мешающих этому развитию.

6. Аналитическая функция должна осуществляться как аналитическая деятельность, рефлексия, ориентированная на своевременное внесение корректив в процесс педагогического управления социальной адаптацией для обеспечения его требуемого уровня. Эффективность реализации аналитической функции существенно зависит от реализации диагностической функции. Чем объективнее информация, тем более надежными с точки зрения коррекции будут действия участников управленческого процесса.

7. Мобилизационная функция заключается в мобилизации материальных, кадровых и других видов ресурсов на повышение уровня социальной адаптации детей с ограниченными возможностями. Для успешного решения этой задачи необходимо, прежде всего, наличие кадров, способных организовать соответствующую деятельность.

Реализация всех рассмотренных нами функций подчинена одной цели: обеспечить максимальное соответствие внутренних, частных целей системы и её элементов желательному для управленца эффективному процессу социальной адаптации. А поскольку людские ресурсы являются основными для социальных систем, именно их мобилизация создает благоприятные условия для движения систем в нужном направлении [7, с. 176].

Нами конкретизированы функции управления педагогической деятельностью, стоящие перед каждым отделом Центра и направленные на решение единой задачи социальной адаптации детей с ограниченными возможностями.

1. Отдел психолого-педагогической реабилитации и профессиональной ориентации.

Библиографический список

1. Большой толковый социологический словарь: в 2 т [Текст] / Сост. Джерри Д., Джерри Дж. — М.: Вече, 2001.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах [Текст] / Л.С. Выготский. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983.
3. Поляков, С.Д. В поисках педагогической инноватики [Текст] / С.Д. Поляков. — М.: Новая школа, 1993.

Его цель: обеспечение комплексного характера реабилитационных программ с реализацией медицинских, педагогических и социальных аспектов.

Функции отдела:

- организует тестирование детей по соответствующим методикам с целью определения психологического статуса ребенка,
- определяет мероприятия по психолого-педагогической реабилитации детей,
- осуществляет мониторинг с целью внесения корректив,
- закладывает основы выбора будущей профессии.

2. Отдел психолого-педагогической реабилитации и адаптации.

Его цель: воспитание способности к социальной адаптации в обществе, формирование адекватной самооценки и развитие познавательных интересов.

Функции отдела:

- организует деятельность ребенка на основе результатов диагностики,
- развивает познавательные и творческие способности детей,
- составляет рекомендации родителям для дальнейшей работы с ребенком, способствует развитию навыков самоорганизации и самоконтроля.

3. Отдел медико-социальной реабилитации.

Его цель: осуществление медицинской реабилитации с использованием традиционных и новых эффективных методик и технологий

Функции отдела:

- поддерживает лечение детей с хроническими и соматическими заболеваниями,
- осуществляет профилактические и оздоровительные мероприятия,
- использует новые технологии и эффективные методы лечения детей с ограниченными возможностями,
- организует на договорной основе консультации детских врачей узкой специализации.

4. Отдел патронажа семей с детьми — инвалидами.

Его цель: осуществление различных форм социального патронажа для оказания практической помощи семьям воспитывающих ребенка инвалида.

Функции отдела:

- обеспечивает непрерывность реабилитационных мероприятий,
- соблюдает приоритеты интересов ребенка на основе лично — ориентированного подхода,
- формирует реабилитационную культуру в семье.

5. Информационно-методический отдел.

Его цель: сбор информации, накопление и распространение опыта работы в реабилитационных учреждениях.

Функции отдела:

- организует сотрудничество с учреждениями, занимающимися вопросами реабилитологии,
- осуществляет знакомство с новыми эффективными методиками,
- организует связь со СМИ.

Следует отметить, что все перечисленные функции в нашем исследовании взаимосвязаны и только их взаимосвязь может обеспечить эффективное управление педагогической деятельностью по социальной адаптации воспитанников в условиях социально — реабилитационного Центра для детей и подростков с ограниченными возможностями.

4. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика-Пресс, 1996.
5. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях [Текст] / В.И. Смирнов. — М.: Пед. общества России, 1999.
6. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред. кол.: С.С. Аверинцев [и др.]. — М.: БСЭ, 1989.
7. Яковлев, Е.В. Внутривузовское управление качеством образования [Текст] / Е.В. Яковлев. — Челябинск: ЧПУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 9.10.08.

УДК 152.27+157+159.97+37

Е.В. Соколова, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск

СИСТЕМНАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье описаны результаты многолетнего экспериментального исследования возможностей психологической помощи и оптимизации развития, социализации и адаптации детей с задержками психического развития, освещены вопросы организации комплексной психокоррекционной работы и сопровождения детей с отклоняющимся развитием в рамках системного подхода.

Ключевые слова: психологическая коррекция, дети с задержкой психического развития, интеграция.

Подходы психолого-педагогического сопровождения развития детей стали реализовываться в системе образования с середины 1990-х гг. в связи с развитием психологической службы [1]. В некоторых исследованиях рассматриваются организационные моменты оказания практической помощи проблемным детям, в том числе и детям с задержкой психического развития (Забрамная С.Д., 1985, 1988, 1990; Кумарина Г.Ф., 1991; Защиринская О.В., 1995; Ямбург Е.А., 1997; Мамайчук И.И., Ильина М.Н., 2004, Ульенкова У.В. и Лебедева О.В., 2005, Шипицина Л.М., 2005). Однако, совсем немногочисленны работы, определяющие систему психокоррекционных мероприятий по оказанию помощи детям с задержками психического развития, интегрированным в общеобразовательную среду. Проведенные исследования показывают, что зачастую сегодня нет возможности обеспечить системность психокоррекции и сопровождения всех нуждающихся детей и участников образовательного процесса, оперативно реагировать на проблемы образования, часто нарушаются основные принципы эффективного сопровождения — его непрерывность, индивидуальность, мультидисциплинарность и автономность, комплексность и системность организации [4].

О детях с ЗПР (задержкой психического развития) в отечественной психологии накоплены исключительно ценные научные сведения, в своих работах У.В. Ульенкова подробно описывает характерные признаки, позволяющие отграничить это состояние и от педагогической запущенности, и от умственной отсталости [3]. Заметим, что полученные данные по большей части имели (и до сих пор имеют) отношение к младшим школьникам и подросткам. Кроме того, прослеживается недостаток конкретных организационно-методических работ и практических рекомендаций по организации комплексного психолого-педагогического сопровождения, абилитации детей, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе. Наблюдаются трудности внедрения теоретических разработок в практическую деятельность, недостаточно материалов о возможностях интеграции детей с отклоняющимся развитием в учреждения общеобразовательного профиля.

Исходя из этого, проблема организации системной психокоррекции и своевременного преодоления отставаний психического развития у детей с ЗПР, пока еще не упущены сензитивные периоды и не возникли вторичные, социально-обусловленные нарушения развития, является чрезвычайно актуальной.

В проводимом нами с 1992 года докторском исследовании была предпринята попытка создания научно-теоретических основ и практической реализации метода

системной психокоррекции и сопровождения развития детей с ЗПР в детских учреждениях (детских садах, школах). Объект исследования — личность и ее развитие в дизонтогенезе. Предмет — организация системной психокоррекции развития личности в раннем дизонтогенезе. Цель исследования состояла в научном обосновании, разработке и апробировании системной психокоррекции развития личности в дизонтогенезе. В соответствии с определенной нами целью выдвигалась гипотеза исследования, которая основана на предположении о том, что, вероятно, системная психокоррекция будет оптимальным условием, позволяющим преодолеть отставание в психическом развитии личности и снизить риск школьной дезадаптации у детей с ЗПР.

В нашем понимании *системная психокоррекция* определяется как комплекс методов и средств специально организованного психолого-педагогического воздействия, сочетающего в себе методы абилитации, психокоррекции, психотерапии с одновременной оптимизацией социальной ситуации развития. Методы психокоррекции задержки психического развития в раннем дизонтогенезе включают: прямую и косвенную коррекцию, групповые и индивидуальные формы развития и коррекции, и познавательной, психомоторной и личностной сферы ребенка; развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности [5]. В рамках данного метода эффективным является использование игровых недирективных телесно-ориентированных методов психокоррекции: игрового танца, психогимнастики, практики экспрессивной психомоторики. В целях оптимизации социальной ситуации развития необходимо создание особой развивающей и эмоционально-комфортной среды; включение ближайшего окружения ребенка в контекст коррекционно-развивающей работы; гармонизация взаимоотношений детско-взрослого сообщества.

Для проверки гипотезы и достижения поставленных задач было спланировано и проведено комплексное экспериментальное исследование. На этапе подготовки констатирующего эксперимента было проведено многоуровневое пилотажное исследование, в котором были изучены психологические особенности 992 детей в возрасте 5–7 лет (161 человек — дети с ЗПР, 831 человек — дети группы «норма»). Это воспитанники детских садов, дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения (неорганизованные дети) г. Бердска. Также в целях исследования социальной ситуации развития в исследовании принимали участие родители, опекуны этих детей и педагоги и специалисты, непосредственно работающие с ними.

Данные лонгитюдного исследования, используемые для анализа и оценки, были собраны за период 1995–2006 гг.

Для регистрации данных исследования использовалась специально разработанная формализованная карта-схема изучения социально-психологического и медицинского статуса ребенка, куда, в частности, вошли структурные блоки, информирующие о семейной ситуации, социально-бытовом положении, а также психолого-педагогические характеристики с информацией о психологических показателях развития. В данном исследовании вся цифровая информация обрабатывалась с помощью непараметрических критериев: *U*-критерия Манна-Уитни и *T*-критерия Вилкоксона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена; проверка поуровневых различий данных производилась при помощи *Z*-критерия, который является модификацией критерия Стьюдента, для анализа долей (%). Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось с использованием программы статистического анализа STATISTICA 6.0 с использованием стандартного пакета прикладных программ.

В рамках данного исследования под основными направлениями системной психокоррекции мы понимаем оптимизацию социальной ситуации развития и коррекционно-развивающую работу, направленную на всех участников образовательного пространства, а также интеграция ребенка в социум.

Оптимизация социальной ситуации развития связана, в первую очередь, с нормализацией общения ребенка как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка с «общественным взрослым» как представителем социальных институтов — учителем, воспитателем и др., так и в сфере межличностных отношений, т.е. построение отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками по типу «комунитас», субъект-субъектных отношений.

Второй важной задачей оптимизации социальной ситуации развития является внесение необходимых корректив в образовательно-воспитательный компонент — тип учебно-воспитательного учреждения, способ участия ребенка в различных формах внешкольных занятий, стили педагогического общения (речь идет об изменении негативного, отвергающего, чрезмерно опекающего и, по сути, инвалидизирующего отношения на «принимающее» отношение, сообщающее поддержку и уверенность в потенциальных возможностях развития ребенка).

Третья задача — это создание особого развивающего пространства в группах, создающего условия для реализации активности ребенка, развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности. Основные задачи *коррекционно-развивающей работы* с детьми включали в себя:

- преодоление отставаний психического развития, устранение причин того или иного неблагополучия; психокоррекцию и развитие познавательной, психомоторной и эмоционально-личностной сферы ребенка;
- профилактику и коррекцию поведенческих нарушений и недостатков эмоционально-волевого развития детей, уменьшение симптомов отклонений в развитии;
- профилактику и коррекцию явлений социально-психологической дезадаптации в школьном возрасте.

Эффективность коррекционных программ существенно зависит также от времени осуществления интервенции, как было сказано выше: чем раньше выявлены задержка и нарушения в развитии и чем раньше начата коррекционная работа, тем больше вероятность успешного разрешения трудностей развития ребенка.

К важнейшим факторам коррекционной работы мы также относим особенности профессиональной и личностной готовности педагога к работе с детьми, учет родительской позиции и меру их участия в коррекционном процессе. Таким образом, процесс системной психокоррекции представляет собой достаточно продолжительный по времени период оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития личности.

Подводя итоги исследования, мы отметили, что:

- в соответствии с выдвинутыми положениями подтвердилось наше предположение о том, что включение в коррекционно-развивающий процесс близких взрослых и раннее вмешательство в развитие ребенка является обязательным условием оптимизации психического развития в дизонтогенезе;
- освоение необходимого дошкольнику объема знаний, умений и навыков, формирование высших психических функций у детей с ЗПР возможно только в контексте игры как ведущей деятельности и субъект-субъектных отношений детского-взрослого сообщества, обеспечивающих эмоционально благоприятную атмосферу принятия и понимания особенностей развития такого ребенка;
- для построения гармоничных взаимоотношений детей и взрослых необходима системная работа с педагогами и родителями по повышению уровня психолого-педагогической грамотности в вопросах помощи ребенку с задержкой в развитии, а также развитие способности работать в субъект-субъектной парадигме через систему тренингов личностного роста, овладения навыками эффективной коммуникации;
- результаты лонгитюдного наблюдения показали, что дети с ЗПР, получившие раннюю психолого-педагогическую помощь в специализированных группах, интегрированных в массовый детский сад, где было организовано референтное общение со взрослыми и сверстниками, наиболее успешно адаптировались и обучались в школе, не проявляя признаков вторичных социально обусловленных аномалий развития;
- нормализация развития и интеграция детей с проблемами развития в массовые образовательные учреждения, где в контексте общения с нормально развивающимися сверстниками осуществляется специальная коррекционно-развивающая работа и психологическая помощь детям, их близким взрослым, является обязательным условием преодоления задержки и успешной социальной адаптации детей в обществе. Таким образом, наша гипотеза нашла подтверждение.

Обобщая результаты деятельности специализированных групп за период 1992–2005 гг., мы собрали данные, свидетельствующие, что в среднем 62% детей с ЗПР, посещавших специализированные группы в детском саду, поступают в массовые классы школ города. Определенная часть этих детей после 2-3 лет коррекционно-развивающей работы по нашей системе уже в дошкольном возрасте были переведены в массовые группы этого же детского сада. 20% детей с выраженной ЗПР, пришедшие в детский сад только за год-два до школы поступают в классы компенсирующего обучения.

Последующая адаптация детей к школе, проживание кризиса подросткового возраста, как показали результаты лонгитюдного исследования, проходила у этих детей без каких-либо специфических особенностей, что свидетельствует об устойчивости психокоррекционного эффекта в последующие годы.

Внедрение практических результатов исследования в коррекционно-развивающую работу образовательных

учреждений города, доказывает важность и значимость данной работы для системы общего и специального образования, психологической помощи населению. Опыт системной психокоррекции и интеграции детей дошкольного

возраста с ЗПР в систему общего образования распространен в образовательных учреждениях города Бердска, Новосибирска и Искитима.

Библиографический список

1. Дубровина, И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. — М.: Педагогика, 1991.
2. Соколова, Е.В. Системная психокоррекция и абилитация: монография / Е.В. Соколова. — Новосибирск: НГПУ, 2007.
3. Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульenkova, О.В. Лебедева. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
4. Шипицина, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева. — СПб.: Речь, 2005.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1978.

Статья поступила в редакцию 1.07.08.

УДК 378

С.А. Пакулина, доц. ЧГПУ, г. Челябинск

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье обобщаются общедидактические принципы формирования самостоятельной работы студентов в вузе, рассматриваются принципы управления субъект-субъектным взаимодействием и выделяется методологический принцип единства рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности. Процесс рефлексивного преобразования прежней адаптации мотивационными механизмами рассматривается как факт личностного становления познавательной активности и условие самостоятельности субъекта учебной деятельности.

Ключевые слова: активность, самостоятельность, управление, принцип, адаптация, рефлексия, мотивация.

Теоретические основания для изучения студента как самостоятельного субъекта образования лежат, с одной стороны, в области антропологии, а с другой стороны, в практике педагогического воздействия. Педагогическая практика, опираясь на теорию обучения, реализует их в сложном многообразии социальных обстоятельств и каузальных факторов.

Человек не рождается личностью и генетически не может иметь самостоятельность, он приобретает ее во взаимодействии с социальным окружением. Мать и семья — первые опосредователи взаимодействия ребенка и общества. Позднее социум выводит ребенка из круга семьи в школу, в вуз, в трудовую деятельность, и на каждом из этих этапов формируется свой уровень самостоятельности. Подростковая и юношеская самостоятельность эмоционального, интроспективного характера в школе приобретает продуктивную направленность, а в вузе — творческую.

Самостоятельность — характеристика зрелости человека и инструмент его становления как сознательной рефлексивной личности. Внешними факторами формирования самостоятельности являются социокультурные артефакты, внутренними факторами — характеристики психики, субъектным фактором — педагогический процесс.

Основная задача профессионального образования — удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования, подготовка квалифицированного работника соответствующего профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильному.

Решение этой задачи невозможно без повышения роли самостоятельной работы студентов над учебным материалом, усиления ответственности преподавателей

за развитие навыков самостоятельной работы, стимулирования профессионального роста студентов, воспитания их творческой активности и инициативы.

Требования, предъявляемые к специалистам в области образования, определяются, прежде всего, обществом и происходящими в нем социокультурными процессами.

Педагогическая психология на современном этапе ее развития стала важнейшим источником знаний о ребенке и о взрослом человеке как носителе социокультурных образцов.

Смыслы обучения имеют социализирующее основание. Понятие «культура» имеет значение — «возделывание света», просвещение. Результатом возделывания, просвещения личности в педагогике и психологии является уровень развития ее сознания, зрелости и духовности. Сформировавшейся зрелой и духовной личностью человек не может быть признан, если он не самостоятелен. Самостоятельность в сознании личности проявляется как воля и рефлексия, в ее зрелости — как автономность и ответственность, в ее духовности — как умение и стремление к совершению деяний. Независимость — качество личности, показывающее рефлексивный уровень ее самостоятельности девиантного от нормы приспособления (позитивного по направленности). Она наиболее ярко проявляется в преодолевающей адаптации. Как основание для творчества независимость требует непрерывности развития форм и содержания деятельности.

Общественное сознание определяет индивидуальное сознание отдельной личности. Источник силы индивидуального сознания и воли находится в том общественном мировоззрении, которое стало внутренним достоянием, совестью человека. Сознание личности предметно, так как его содержанием является отображаемый внешний материальный мир. Объективные связи в сознании формируются в практической деятельности и являются определяющими в отношении внутренних связей в самом сознании. Внутренние связи отражают в сознании жизненный путь самой личности, ее реальное

положение в жизни и внутреннее строение, то есть сознание обращено и внутрь, на сам процесс осознания. Внутренний мир собственной индивидуальности раскрывается перед человеком в его самостоятельной деятельности, в работе над предметом.

Внешние связи показывают внутреннюю силу человека, здесь важнейшей стороной являются объекты, имеющие предметность в отношении к ним личности и ее сознания. Они проявляют внутренние связи, образующие ценности, а, повторяясь, становятся ценностными ориентациями. Следование объективно обусловленным и закономерно образованным отношениям и связям, составляющим нормы, есть конформизм, а стремление их изменять — девиантность (по направленности конструктивная). Преподаватель стремится учить тому, что он знает, и так, как он усвоил это знание. Это его норма, полученная в опыте, и она детерминирует его мотивацию и деятельность. Студенты достаточно социально и культурно дифференцированы, и подобрать к ним стратегию, одинаковую для всех, непросто. Реализовать индивидуальный подход в обучении очень сложно, и единственным компенсационным путем является самостоятельная работа студента над концептуальными и методологическими позициями преподавателя, сравнение их с содержанием учебников, учебных пособий, монографий, а особенно с практикой, что возможно только через самостоятельность студента.

Л.С. Выготский исходил из предпосылки, что овладение культурой перестраивает психические процессы ребенка, причем сущность этой перестройки сводится к переходу от непосредственных, «натуральных» форм поведения к опосредованным (т.е. пользующимся средством или знаком) «культурным» актам или процессам. Это формирует волевые функции, без которых невозможны никакие самостоятельные действия: «...волевое действие начинается там, где происходит овладение собственным поведением с помощью символических стимулов»[1]. Обучаясь, овладевая средствами познания (знаковыми, артефактными и др.), человек формирует способность к рефлексии, умение видеть себя в познании. Знак первоначально выступает в поведении ребенка как средство социальной связи, как функция интерпсихическая; становясь затем средством овладения собственным поведением, он лишь переносит социальное отношение внутрь личности.

Культура является источником психического развития. Она включает в себя не только опыт активности, ее материальные выражения, но и ценности человеческой личности, которые проявляются в ее качествах, чертах характера, нравственности, достигаемых воспитанием. Это оценивается и контролируется обществом в соответствии с его институциональным предназначением. Так, для творческой личности важно такое качество, как свободный полет творческой мысли, для администратора — индивидуальная определенность, для промышленного рабочего — организованность и индивидуальная значимость, для солдата — коллективизм и организованное следование единому закону взаимодействия. Потенциал реализации приобретенного опыта и его проективных продуктов следует отнести к мастерству — социокультурному основанию самореализации сущностных сил личности. Его моральная сторона оценивается обществом и интериоризируется личностью в форме совести: рефлексии стыда перед обществом и оценки за самостоятельный поиск знания опыта в целом (стимул совести). Ценности, качества личности, приобретенный опыт, совесть, интегрируясь в сознании, превращаются в ответственность — необходимый компонент самостоятельности.

Культура — результативное следствие взаимодействия людей, это опыт социума, основание его дальнейшего существования. Все ценности индивидуальности,

все черты характера имеют смысл для человека в актуальных оценках его обществом, ближайшим окружением, а самооценка детерминирована рефлексией своей диспозиции в обществе. Овладение культурой — это и овладение самим собой, что является предпосылкой самостоятельности.

Внутренним основанием самостоятельности является активность человеческой деятельности, базирующаяся на социокультурном историческом опыте. Термин «присвоение социального опыта» в педагогической психологии рассматривается как личностное отношение ученика к знаниям в зависимости от мироощущения. Задача педагогической психологии состоит в раскрытии закономерностей усвоения различных видов социального опыта, то есть изучения того, как этот опыт становится индивидуальным.

Психической основой активности самостоятельной личности являются высшая нервная деятельность и психические процессы: волевые, эмоциональные и познавательные. Их единство обеспечивается рефлексией, мотивацией и преодолевающей адаптацией самостоятельного студента. Только «интериоризация опыта активности в ходе самостоятельного преодоления позволяет развиваться личности»[4, с. 12].

Таким образом, социокультурная основа самостоятельности функционально является наиболее общей основой и ведет к решению главной задачи образования — подготовке квалифицированного специалиста, готового к постоянному профессиональному росту.

Педагогические основания самостоятельной работы студентов вузов лежат в характере педагогического процесса. Он представляет собой управленческую деятельность по переводу системы человеческой личности из невоспитанности в состояние воспитанности, из неученности в обученность, из невоспитанности в развитость.

Изменение объекта обучения в субъект-субъектных отношениях в высшей школе невозможно без выполнения самостоятельной работы студентов, ибо это и есть суть учения. Субъект — это индивид как носитель осознанной активности в познании и преобразовательной деятельности.

Субъект-субъектное взаимодействие в процессе обучения студентов в вузе не устраняет ведомость обучаемого и не снижает авторитетности обучающего. Реализация такого подхода в педагогической деятельности невозможна без обоюдной субъектной ответственности и самостоятельности в ходе достижения результатов обучения и воспитания.

Любая система, любой процесс функционируют благодаря наличию внутренних противоречий, которые, систематически и целенаправленно разрешаясь, становятся законами и закономерностями. Например, в организации самостоятельной работы студентов существует противоречие между уровнями учебной организации и самоорганизации. И если опыт самоорганизации не пополняется, то закрепляются непродуктивные способы учения.

Через законы и закономерности обучения формируется логика учебного процесса как объективно обусловленного движения обучаемого от незнания к знанию, от неумения к опыту и мастерству.

Закон — отражение противоречивых отношений как направляющей силы процесса.

Закономерности — проявление закона в связях, определяющих движущую силу процесса, разрешение противоречия.

Закономерности педагогического процесса находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы. В центре закономерностей находятся взаимодействия субъектов и их отношения к предмету обучения. Нормы реализации законов и закономерностей

тей в практической или научной деятельности называются принципами. Система принципов — результат практики и ее теоретического осмысления, реально существующие только в единстве. Дидактические принципы отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направление, и помогают творчески подойти к построению педагогического процесса [6, с. 216].

Организация самостоятельной работы как ведущей формы учебной деятельности студентов в вузе опирается на следующие общедидактические принципы активно-субъект-субъектного взаимодействия:

1. Принцип взаимообусловленности обучения, воспитания и развития (соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности студентов, между способами организации обучения и его результатами). Нельзя обучать, не воспитывая и не опираясь на способность человека к развитию своих нравственных, интеллектуальных, физических и психических качеств. Воспитание в процессе обучения осуществляется содержанием обучения, личностью обучающего, ситуацией, организацией и формой обучения. Мастерство преподавателя учить, умноженное на мастерство студента учиться, составляют эффективность учебно-воспитательного процесса.

2. Принцип целостности и единства процесса обучения (соотношение части и целого в учебном процессе, гармоничное единство рационального, эмоционального, сообщающего и поискового).

3. Принцип научности содержания и методов учебного процесса (соответствие изучаемого материала современному состоянию наук).

4. Принцип систематичности и последовательности (совокупность знаний, которая характеризует наличие в сознании студента структурных связей, адекватных связям между знаниями в научной теории). Усвоение знаний в определенном порядке, системе; позволяет строго соблюдать логическую связь в расположении информации, связывать новое знание с имеющимся знанием, излагая части помнить об общих целях.

5. Принцип достаточной прочности результатов обучения. Он зависит от понимания значения и самого содержания знания, от установки на длительность запоминания, систематичности повторения, от регулярности применения на практике, от поощрения самостоятельности в познании.

6. Принцип обучения на доступном, но достаточно высоком уровне трудности (активизация самостоятельности студентов в приобретении новых знаний). В реализации этого принципа заключено умение педагога подать учебный материал на уровне понимания с учетом реальных возможностей студентов. Так, для 65% студентов первого и второго курсов посильность задания выступает как эффективное действие педагогического стимулирования самостоятельной работы.

Реализация этого принципа обеспечивает напряженность труда и удовлетворенность достигнутыми в обучении результатами. Планируемая познавательная активность должна соотноситься с трудоемкостью изучаемого материала и степенью подготовленности студента к ее усвоению, содержать алгоритмы их выполнения. Цели учебных заданий должны быть поняты студентами.

7. Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности обучаемых (осознание цели учения, планирование и организация работы, умение проверить себя, постановка проблем и умение найти решение). Он проявляется в умении самостоятельно добывать знания, делать выводы и обобщения, овладевать новыми способами учебной деятельности.

В организации учебной деятельности студентов педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство

направлено на то, чтобы вызвать у студентов активность, самостоятельность и инициативу, поэтому В.А. Сластенин выдвигает принцип «сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности субъектов учебной деятельности».

В дидактике высшей школы широко применяется положение об активной роли преподавателя в формировании всех свойств личности, и в частности, такого свойства, как самостоятельность. Преподаватель должен формировать самостоятельность в обучении, как в процессе овладения студентами необходимыми знаниями, умениями и навыками, в первую очередь, логическими, так и при создании особых личностных отношений к деятельности и ее продуктам.

На ведущую роль преподавателя в организации самостоятельной работы на первых-вторых курсах указывают следующие результаты анкетирования: 50% студентов считают, что улучшению качества самостоятельной работы студентов в вузе способствует формирование преподавателем актуальных мотивов учения.

Основной функцией преподавателя в этой ситуации становится управление (с соответствующей корректировкой) самостоятельной познавательной деятельностью студентов.

Организация самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности студентов в вузе опирается на следующие **принципы управления субъект-субъектным взаимодействием:**

1. Принцип единства требований преподавателей к организации самостоятельной работы студентов.

2. Принцип систематичности, последовательности и преемственности самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов, который обеспечивает равномерность распределения самостоятельной работы в системе управления: «деканат → кафедра → преподаватель → студент».

По результатам исследования особенностей организации, руководства и самоорганизации самостоятельной работы студентов первых-вторых курсов только 32% из них систематически и планомерно занимаются в течение семестра самостоятельной работой внеаудиторно, на последующих курсах процент продолжает снижаться.

3. Принцип учета единства неосознаваемых и осознаваемых компонентов познавательного процесса (освоение навыков высокого порядка, а именно построение целостных иерархических структур учебного действия, который осуществляется без явного вербального контроля).

4. Принцип диалектического творческо-поискового стиля углубления знаний об изучаемом объекте. В этом принципе реализуется закон творческих производных В. Вундта: слагаясь из элементов явлений, образуется не просто механическая сумма, а некое новое качество. Творческо-поисковый стиль реализуется в процессе восхождения к вершинам знания по пути от незнания к знанию, от проблем к теории, от теории к практике, от практики к новым проблемам и снова к теории.

5. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов самостоятельной работы.

6. Принцип индивидуализации и дифференциации учебных задач (учет личных интересов, потребностей и индивидуальных особенностей студентов, актуального уровня развития навыков самостоятельной работы, дифференциация заданий по содержанию и объему). По результатам исследования отношения студентов к выполнению самостоятельной работы в процессе обучения выявлено, что для 60% студентов первого и второго курсов дифференцированность учебного задания выступает как эффективное действие педагогического стимулирования самостоятельной работы.

7. Принцип динамической полимотивации в ходе руководства аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов.

8. Принцип рефлексивного контроля, сочетающего контроль самостоятельной работы студентов по процессу и результату, который проявляется в форме обмена мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. Студент рассказывает, как он делает работу, преподаватель уточняет и корректирует ее ход, студент отвечает для себя на вопрос: «Что именно я делаю и почему именно так?» — это, по сути, самоконтроль своей деятельности.

9. Принцип развития творческого профессионального мышления. Самостоятельная работа требует от студента не формального и механического освоения логических приемов мышления, а диалектического мышления творчески-интуитивными, эвристическими приемами.

Реализация данных принципов в системе управления самостоятельной работой студентов в вузе позволяет ей эффективно функционировать.

Проблема исследования самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения в вузе имеет свою историю, но все дискуссии вокруг нее сводятся в педагогической психологии к деятельностному подходу: теории деятельности А.Н. Леонтьева, положению о ведущей деятельности и зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, механизму интериоризации и экстериоризации индивидуального опыта Л.С. Выготского. Любая успешная деятельность возможна только через самостоятельную реализацию субъектом его активности, что составляет формулу психологии деятельности. Активность представляет собой сложное психологическое качество личности, его деятельностную сущность и сознательную, заинтересованную деятельность, в которой это качество объективируется.

Анализ современных исследований самостоятельности в психологии и педагогике показывает, что наиболее продуктивной из них является рассмотрение познавательной активности (Дж. Брунер) как одной из форм единой сущности родового свойства человека — его активности. Онтогенетические виды активности человека — общение, игра, учеба (познание), труд (Д.Б. Эльконин) имеют свое проявление в познавательной активности, но только в учебе она становится ведущей. Познавательная активность — свойство личности, которое выражается в устойчивом интересе к знаниям, в реализуемой потребности к разнообразным самостоятельным учебным действиям и пр. Она определяется через систему отношений личности к предмету деятельности (Л.П. Аристова, В.И. Орлов, Г.И. Щукина и др.). Все достигаемое человеком приобретает им благодаря его активному отношению к миру (А. Дистервег), что невозможно без его целеустремленности, без волевого мотивирования (С. Л. Рубинштейн), способности к рефлексии и самоосознанию (Вл. Лефевр). В психологии обучения — это сознательное отношение студентов к учению.

Разработанный А.Н. Леонтьевым принцип единства деятельности, сознания и личности в монографии «Деятельность. Сознание. Личность» позволяет сделать заключение о том, что:

- сознание формируется только у деятельной личности;
- деятельность присуща только сознательной личности;
- личность проявляет себя сознательной деятельностью [3].

В монографии «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев рассматривает психологические вопросы сознательности учения и указывает, на то, что сознательность определяется мотивами. Он отмечает важность не только успешности усвоения, но и успешности

в перспективе и при этом опирается на принцип единства деятельности сознания и личности. Зрелая личность обретает сознание в результате деятельности как родового признака человека, а это имеет для рассмотрения самостоятельности методологическое значение.

Но принцип единства деятельности, сознания и личности не дает ответа на вопрос, как они соединяются и обеспечивают шаг спирали развития деятельности. В философской и психологической традиции сознание не существует вне активности личности, оно представлено единством трех форм развития и существования: познавательной, эмоциональной и волевой.

Ответ на этот вопрос мы находим в единстве рефлексии мотивации и адаптации в сознании личности (рис. 1). Нами выдвинута гипотеза, что оптимальное единство психических процессов адаптации, рефлексии и мотивации в сознании субъекта учебной деятельности проявляется в состоянии преодоления трудностей, результатом которого является сформированное свойство личности — самостоятельность. С чувством самостоятельного преодоления трудностей связано и переживание успеха в учебной деятельности. Результатом такой самостоятельности является чувство новизны полученных знаний. Преодоление трудностей в самостоятельности обучения связано также и с выбором студентами метода получения знаний, способа выполнения задания, самого задания, представления результата и т.д.



Рис. 1. Реализация перехода принципа единства деятельности, сознания и личности (А.Н. Леонтьев) через принцип связи форм сознания (С.Л. Рубинштейн) в принцип детерминации деятельности рефлексией, мотивацией и адаптацией (С.М. Кетко, С.А. Пакулина)

Состояние преодоления трудностей выступает в качестве механизма в преобразовании психического свойства самостоятельности и одновременно в изменении психических процессов рефлексии, мотивации и адаптации в сознании личности. Такая точка зрения в психологии подтверждает существующую в педагогике точку зрения на учение как познавательную деятельность. П.И. Пидкасистый выделяет следующие ее качества, которые включают элементы рефлексии, мотивации, адаптации, преодоления:

- самостоятельность, выражающаяся в самокритичности и критичности (самостоятельность, рефлексивность);
- познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях (актив-

- ность, мотивированность);
- готовность к преодолению трудностей, устойчивость и воля (преодоление);
- оперативность, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа решения задач (рефлексивность, адаптивность) [5].

Представленный механизм связывает формы сознания с деятельной личностью, обеспечивая развитие активности, возвышение сознания и самой личности в ходе деятельности. Видение своей активности инструментом рефлексии порождает мотив, преодолевающий старую и создающий новую адаптированность [2].

Волевая часть активности сознания имеет своим содержанием мотивационный процесс. Содержание мотивации — это выбор ценностей механизмами рефлексии. Рефлексия же сама и есть опыт сознания в выборе внутренних и внешних планов действия

Рефлексия как отражение мира и отношения к нему — когнитивный элемент детерминации активности, лежащей в основе выбора планов действия. Опыт как совокупность ценностей — базовый детерминант и источник установок. Ведущий детерминант — мотив. Сам мотив имеет динамическую структуру и только благодаря этому он ведет другие детерминанты активности: реакции, рефлексии, инстинкты, установки, навыки, привычки, динамические стереотипы.

Развитие сознания является результатом развития личности и характеризуется единством трех форм психического: познавательной, эмоциональной и волевой, а также рефлексивностью, обращенностью к деятельности и личностной характеристикой — индивидуальностью.

Пространством для осуществления подобного единства служит сознание личности, в котором рефлексия

выполняет инструментальную функцию проектирования, мотивация — функцию конструирования, а адаптация — результирующую функцию через единство психических образований в ходе деятельности.

Следовательно, методологическим принципом самостоятельной деятельности в психологии выступает принцип единства рефлексии, мотивации и адаптации — обусловливание динамичных отношений и устойчивых связей в системе познания, действия и результата. Это принцип детерминирования активности и ведущее условие развития личности.

Из вышесказанного следует, что смыслы обучения имеют социализирующее основание. Овладение культурой в процессе обучения перестраивает психические процессы. Культура включает опыт активности и ценности личности, проявляющиеся в ее качествах. Только интериоризация опыта активности позволяет в ходе самостоятельного преодоления развиваться личности, а самостоятельность в сознании личности проявляясь как воля и рефлексия.

Педагогические основания самостоятельной работы студентов составляет характер самого педагогического процесса, функционирование которого обусловлено определенными законами и закономерностями. Самостоятельная работа студентов в вузе как ведущая форма активного субъект-субъектного взаимодействия находит свое выражение в общих дидактических принципах и особых принципах ее управления.

Таким образом, методическую основу управленческого обеспечения и организации самостоятельной активности студентов в вузе составляют социокультурные, педагогические и психологические основания, детерминированные единством рефлексии, мотивации и адаптации в сознании субъектов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
2. Кетько, С.М. Единство рефлексии мотивации и адаптации в сознании личности / С.М. Кетько, С.А. Пакулина, А.В. Поминов. — Челябинск: Филиал Моск. пед. гос. ун-та, 2005.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975.
4. Пакулина, С.А. Педагогика и психология самостоятельной работы студентов в высшей школе / С.А. Пакулина. — Челябинск: Филиал Моск. пед. гос. ун-та, 2007.
5. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. — М.: Педагогика, 1980.
6. Слостенин, В.А. Психология и педагогика.: Учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. — М.: Академия, 2001.

Статья поступила в редакцию 11.09.08.

УДК 377.104

В.С. Ступина, соискатель УралГУФК, г.Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена описанию педагогической технологии актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся учреждения начального профессионального образования. Данная педагогическая технология основана на проектировании учащимися образовательных продуктов с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Понятие образовательного продукта рассматривается в контексте личностно ориентированного образования.

Ключевые слова: актуализация, профессионально-личностный потенциал, педагогическая технология, учреждение начального профессионального образования, интерактивное проектное обучение, информационно-коммуникационные технологии, образовательный продукт.

Формирование профессионально важных личностных качеств выпускника становится функцией всех профессиональных учебных заведений исходя из целей модернизации системы образования России. Основой для этого может стать актуализация профессионально-личностного потенциала обучающихся в процессе учебно-

профессиональной деятельности (УПД). Актуализация как механизм развития личности учащегося означает процесс перехода его потенциальных возможностей в актуальные и проявляется в двух компонентах: 1) содержательный компонент определяет конкретные особенности личности, являющиеся потенциальными; 2) процес-

суальный компонент указывает на те действия, которые актуализируют, выявляют данные особенности [1]. Однако реализация данного механизма в практике начального профессионального образования носит сегодня в целом случайный, несистемный характер, а потому процесс актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся учреждения начального профессионального образования (УНПО) нуждается в специально организованной педагогической поддержке. При этом содержательный компонент может быть основан на поэтапном изменении типа отношений между субъектами образовательного процесса: от субъект-объектных отношений через субъектно-деятельностные к субъект-субъектным отношениям. Процессуальный компонент может быть основан на реализации интерактивного проектного обучения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Понятие личностный потенциал рассматривается в современных исследованиях в большей степени как социально-психологический феномен. При этом авторы, говоря о потенциале личности, как правило, имеют в виду свой предмет исследования, и потому феномен личностного потенциала на современном этапе описывается весьма неоднозначно [2]. То же можно сказать и о производном от него понятии «профессионально-личностный потенциал учащегося». Сложность в анализе проблемы актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся заключается также в том, что она лежит на границе «психологического» и «педагогического». Стремясь к выявлению педагогического контекста рассматриваемого вопроса, мы опираемся на определение Э.Ф. Зеера и А.М. Павловой, которые под профессионально-личностным потенциалом понимают «динамическое интегративное образование, определяющее ресурсные возможности профессионального развития человека и его способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности» [3, с. 86]. Мы рассматриваем *профессионально-личностный потенциал учащегося УНПО* как динамическое интегративное образование, представляющее собой совокупность его профессионально-личностных свойств, соответствующих возрастным особенностям и способствующих продуктивному осуществлению учебно-профессиональной деятельности. Профессионально-личностный потенциал определяет ту часть личностного, которая, с одной стороны, детерминирована требованиями конкретной профессии, а с другой — потребностью личности в профессиональной самореализации. *Актуализация профессионально-личностного потенциала учащегося УНПО* — это педагогическая деятельность, направленная на зону его ближайшего профессионально-личностного развития, способствующая формированию потребности в саморазвитии как его учебно-профессиональной деятельности, так и личности.

Процедура моделирования актуализации профессионально-личностного потенциала учащегося УНПО средствами ИКТ осуществлена нами на основе структурно-функционального инварианта педагогической системы (автор Л.М. Кустов), что предполагает рассмотрение данного явления на нескольких уровнях: концептуальном, нормативно-управленческом, методико-технологическом, эмпирическом (практическом) [4]. В содержательной части модели на каждом уровне определены: основания, принципы, подходы для разработки данного уровня, содержание, функции [5]. На основании структурно-функционального инварианта педагогической системы выделен педагогический объект, подлежащий преобразованию — это тип образовательного взаимодействия педагогов и учащихся [там же]. В качестве обоснования данной позиции полагаем уместным привести высказывание Э.Ф. Зеера: «Современная инфраструктура рынка

труда обусловила потребность в специалистах, способных к самореализации в профессиональной деятельности. А для этого неминуемо придется субъект-объектные отношения, на которых построен образовательный процесс, заменить субъектно-деятельностными и субъект-субъектными отношениями педагога и учащихся» [6, с. 98]. Такая поэтапная смена типов образовательных отношений будет способствовать раскрытию, актуализации профессионально значимых личностных качеств учащихся как конкретных проявлений их профессионально-личностного потенциала.

На основе модели актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся разработана педагогическая технология актуализации, которая основана на поэтапном изменении:

- *типа отношений* между субъектами образовательного процесса (субъект-объектные — субъектно-деятельностные — субъект-субъектные);
- *профессионально-социальных ролей* учащихся в учебно-профессиональной деятельности:
- исполнитель (как носитель квалификации — «рабочая сила»);
- работник (как обладатель профессиональной компетентности);
- личность (как субъект труда, обладающий готовностью обеспечивать положительные социально значимые результаты, имеющий опыт проявления креативных способностей);
- *характера ведущей деятельности субъектов образовательного процесса*: воспроизводящая, продуктивная, творческая;
- *уровней освоения учебно-практической деятельности учащимися*: уровень преимущественно информационно-знаковой, уровень отражательно-преобразующей и уровень творческой деятельности [7].

Разрабатывая педагогическую технологию актуализации профессионально-личностного потенциала учащихся УНПО с использованием средств ИКТ, мы основывались на концепциях личностно ориентированного образования и деятельностного подхода в обучении. Е.В. Бондаревская определяет следующие требования к технологии личностно ориентированного образования: диалогичность, деятельностно - творческий характер, поддержка индивидуального развития обучающегося, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений и творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения [8]. Обосновывая способы реализации концепции личностно-ориентированного обучения, А.В. Хуторской рассматривает в качестве источника личностного содержания образования продуктивную образовательную деятельность обучающегося, направленную на его индивидуальную творческую самореализацию и предусматривающую создание образовательных продуктов (версий, идей, текстов, моделей, правил, закономерностей и т.д.) [9]. При этом образовательная продукция предстает внешней, материализованной формой деятельностного содержания образования, а его внутренней формой — освоенные в ходе создания этой продукции способы деятельности, а также отрефлексированные знания об этих способах и характере всей деятельности, другие личностные новообразования [там же]. Проецируя вышесказанное на образовательную деятельность учащихся УНПО, мы рассматриваем *образовательный продукт (ОП)* как материально представленный и нормативно оформленный результат образовательной деятельности учащихся, отражающий приращение знаний, умений и внутренних личностных образований в процессе их деятельности по освоению профессиональной реальности. В этом случае ИКТ могут стать универсальным инструментарием производства образовательных

продуктов учащихся. Процесс разработки образовательного продукта на основе ИКТ может быть эффективно реализован в рамках проектного обучения, как одного из методов, наиболее соответствующих концепции личностно ориентированного образования. При этом образовательный продукт учащихся мы рассматриваем как результат реализации учебного проекта с той разницей, что идея разработки такого проекта лишь инициируется педагогом, но исходит от учащегося.

Однако метод проектов в его «чистом» виде может только предполагать возможность реализации личностно-развивающего подхода в профессиональном обучении, для осуществления такого подхода на практике необходима востребованность субъектного опыта обучающегося. Такой субъектный опыт может быть актуализирован в процессе *диалогического* взаимодействия учащегося с педагогом и другими участниками проекта. Таким образом, методу проектов в его классическом варианте необходимо дополнение в виде интерактивных (диалогических) взаимодействий субъектов образовательного процесса. С другой стороны, процесс обучения может быть выстроен на интерактивных взаимодействиях разного типа: человек-человек, человек-машина, человек-машина-человек (И.А. Юрасов, О.Н. Юрасова) [10]. Следовательно, в процессе проектной деятельности может возникнуть необходимость восполнить недостаток когнитивного компонента средствами информационно-коммуникационных технологий, используя их как в качестве источника информации, так и в качестве средства обучения. Соглашаясь с В.В. Гузевым и М.Б. Романовской, что в профессиональном образовании нужно не проектное обучение в его «чистом» виде, а комбинируемая образовательная технология [11] и основываясь на позиции продуктивности, как необходимой составляющей профессионально-образовательной личностно-развивающей деятельности учащегося УНПО, мы предлагаем личностно-ориентированную педагогическую технологию интерактивного проектного обучения на основе использования ИКТ, которая направлена на подготовку учащихся УНПО к проектированию образовательных продуктов как результатов их личностно-развивающей профессионально-образовательной деятельности.

Данную педагогическую технологию мы рассматриваем как политехнологию (совокупность элементов целостного образовательного процесса), выделяя в ней соответствующие педагогические монотехнологии (соответствующие задачам отдельных компонентов и видов образовательной деятельности) [12]. Основываясь на определении уровней освоения учебно-практической деятельности учащимися (преимущественно информационно-знаковой, отражательно-преобразующей и творческой деятельности) [7] и подходах к поэтапной реализации моделей профессионального образования (когнитивно-ориентированной, деятельностно-ориентированной и личностно-ориентированной) [6], мы определяем основные этапы функционирования вышеназванной технологии: подготовительный этап, технологический этап, этап реализации творческой деятельности. На каждом из этапов используется соответствующая монотехнология. Для описания составляющих каждой из монотехнологий мы применяем определение педагогической технологии Л.М. Кустова: «педагогическая технология — это внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающих или управляющих программ, в условиях, адекватных целям образования» [4, с. 179], при этом выделяются семь структурных компонентов педагогической технологии: предмет

деятельности педагога, средства, методы, процесс, продукт, нормы оценки продукта, условия. В соответствии с концепцией личностно ориентированного образования мы вводим в состав педагогической технологии такую компоненту как «уровень субъектности» (А.Я. Найн) [13]. Содержательное описание каждой из монотехнологий представлено в таблице.

В качестве предмета педагогической технологии рассматривается то, что подлежит преобразованию, в нашем случае — это тип образовательных взаимодействий субъектов образовательной деятельности — педагогов и учащихся и, как следствие, внутренние профессионально-личностные новообразования учащихся, которые рассматриваются как составляющие их профессионально-личностного потенциала.

Продукт рассматривается как конечное фактическое состояние предмета, комплексный результат образовательной деятельности, проявляющийся на каждом этапе педагогической технологии как в его «внешнем» (характере деятельности и образовательном продукте, выполненном на основе ИКТ), так и внутреннем (проявление профессионально-личностных качеств и уровень субъектности) аспектах.

На каждом этапе также определены средства, методы и условия реализации соответствующей монотехнологии. Нормы оценки продукта включают эталонные признаки продукта на соответствующем этапе, которые могут выступать также в качестве диагностических инструментов.

Подготовительный этап направлен на формирование готовности учащихся к проектировочной деятельности с использованием средств ИКТ, технологический этап и этап реализации творческой деятельности — на непосредственное осуществление процесса интерактивного проектирования. Подготовительный этап направлен на формирование готовности учащихся к проектировочной деятельности с использованием средств ИКТ, технологический этап и этап реализации творческой деятельности — на непосредственное осуществление процесса интерактивного проектирования.

Оптимальная модель для реализации 1-го этапа — когнитивно-ориентированная, и потому данный этап может быть естественным способом встроен в существующий образовательный процесс УНПО (в рамках занятий, на которых используются ИКТ или в виде домашних заданий). Технологический (проектировочный) этап и этап непосредственно творческой деятельности могут быть реализованы как в рамках деятельностно-ориентированной, так и в рамках личностно-ориентированной образовательной концепции. Они предполагают реализацию полного цикла выполнения учебно-профессионального проекта с использованием средств ИКТ. Все большую значимость здесь приобретает самостоятельная учебно-профессиональная деятельность учащихся, для которой характерен постепенный переход от состояния ее осуществления преимущественно по указаниям педагога к состоянию все большей самостоятельности на основе саморегуляции. Поэтому временные и организационные рамки здесь могут быть обозначены для определения стратегии проектной деятельности, консультаций с преподавателями и специалистами конкретной предметной области, для использования машинного времени в компьютерном классе и т.д. К сожалению, такая учебно-профессиональная деятельность не востребована ныне существующими стандартами начального профессионального образования. В связи с этим участие в разработке учебно-профессиональных проектов может носить для учащихся добровольный характер и либо инициироваться администрацией и педагогами в пределах экспериментальной работы конкретного образовательного учреждения.

Исследование проводится на базе профессионального лицея №89 г. Миасса Челябинской области и кафедры

педагогике Уральского государственного университета физической культуры. Научное руководство экспериментом осуществляется специалистами Челябинского института развития профессионального образования. Опыт-экспериментальная работа осуществляется в режиме естественного эксперимента в группах обучающихся по профессии «Оператор ЭВМ». На основе изученных теоретических источников и анализа эмпирических

данных получен перечень основных профессионально-важных личностных качеств для данной профессии, отслежена динамика изменения этих качеств в процессе реализации вышеназванной педагогической технологии. Проектирование образовательных продуктов выполняется учащимися с использованием системы разработки Windows-приложений Delphi, языка гипертекстовой разметки HTML, программных продуктов MS Office и др.

Таблица

Основные структурные компоненты педагогической технологии интерактивного проектного обучения, направленной на актуализацию профессионально-личностного потенциала учащихся

| Компонент | Подготовительный этап | Технологический этап | Этап реализации творческой деятельности |
|---|--|--|---|
| | Педагогическая технология 1 | Педагогическая технология 2 | Педагогическая технология 3 |
| <i>Предмет</i> как тип образовательных взаимодействий | Субъект—объектные | Субъектно—деятельностные | Субъект—субъектные |
| <i>Предмет</i> как потенциальный личностный ресурс учащегося | Задатки, способности, учебный и деятельностно-личностный опыт. | Задатки, способности, учебно-профессиональный и личностный опыт, готовность к проективной деятельности. | Задатки, способности, профессионально-личностный опыт, проективные знания и умения, готовность к творческой деятельности. |
| <i>Средства</i> | Средства информационно-коммуникационных технологий | | |
| <i>Методы</i> | Ситуационный метод, диалогический метод, рефлексия. | Ситуационный метод, метод проектов, диалогический метод, рефлексия. | Метод проектов, методы решения задач на ЭВМ, диалогический метод, рефлексия. |
| <i>Процесс</i> | Выполнение «пробных» мини-проектов, решение задач занимательного характера с использованием ИКТ. <i>Роль учащегося</i> — исполнитель, действующий по заданному алгоритму. | Проектирование компьютерных продуктов на основе поставленных задач. <i>Роль учащегося</i> - «работник», способный выполнить поставленную задачу. | Интерактивное проектирование индивидуальных и групповых компьютерных продуктов творческого характера. <i>Роль учащегося</i> - субъект труда, направленный на положительные социально значимые результаты. |
| <i>Условия</i> | ИКТ-насыщенное проектное образовательное пространство | | |
| <i>Продукт</i> как результат УПД учащегося | «Пробные» компьютерные работы. | Проект, соответствующий поставленной задаче. | Проект творческого характера. |
| <i>Норма</i> оценки образовательного продукта учащегося | Требования к образовательному продукту, выполненному учащимися на основе ИКТ и критерии его оценивания. | | |
| <i>Продукт</i> как характер УПД | Решение учебных задач с использованием ИКТ. Воспроизводящая деятельность. | Проектирование ОП с использованием ИКТ. Продуктивная деятельность. | Разработка творческих проектов. Преимущественно творческая деятельность. |
| <i>Норма</i> как уровень освоения УПД учащимися | Уровень преимущественно информационно-знаковой деятельности. | Уровень преимущественно отражательно-преобразующей деятельности. | Уровень преимущественно творческой (духовно-практической) деятельности. |
| «Внутренний» <i>продукт</i> | Профессионально значимые личностные качества, определенные требованиями конкретной профессии и проявляющиеся в процессе проективной и творческой учебно-профессиональной деятельности учащихся | | |
| <i>Норма</i> оценки выраженности профессионально-личностного качества | Эпизодичность и ситуативность в проявлении профессионально-личностного качества. | Тенденция к закономерному и устойчивому проявлению профессионально-личностного качества. | Устойчивое и системное проявление профессионально-личностного качества. |
| <i>Норма</i> как уровень проявления субъектности учащегося в УПД | УПД учащегося преимущественно на основе указаний педагога. | УПД учащегося на основе саморегуляции при помощи педагога. | Самостоятельная учебно-профессиональная деятельность учащегося на основе саморегуляции. |

Библиографический список

1. Гришин, А.В. Проблема актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы: Монография / А.В. Гришин, Л.М. Кустов. — Челябинск: Акме-Проф, 1999.
2. Павлова, А.М. Проблема изучения профессионально-личностного потенциала: результаты поискового исследования / А.М. Павлова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. — 2002. — №1(13).
3. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. — 2003. — №5(23).

4. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: Монография / Л.М. Кустов. — Челябинск: Изд-во Чел. ин-та развития проф. образования, 1998.
5. Ступина, В.С. Актуализация профессионально-личностного потенциала учащихся / В.С. Ступина // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры: Материалы XVIII региональной научно-методической конференции, Челябинск, 16 мая 2008 г. / УралГУФК. — Челябинск, 2008.
6. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. / Э.Ф. Зеер; Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. — Екатеринбург, 2002.
7. Серкова, Г.Г. Развивающее обучение: теоретические основы и практика внедрения в образовательный процесс: Монография / Г.Г. Серкова. — ГУ ОиН Челяб. обл., Чел ИРПО. — Челябинск, 2002.
8. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1997. — №4.
9. Хуторской, А. В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация // Школьные технологии. — 2006. — №1.
10. Юрасов, И.А. Социально-коммуникативный аспект педагогических технологий / И.А. Юрасов, О.Н. Юрасова // Школьные технологии. — 2006. — № 3.
11. Гузеев, В.В. Современные технологии профессионального образования: интегрированное проектное обучение / В.В. Гузеев, М.Б. Романовская // Приложение «Образовательные технологии в профшколе» №6 к журналу «Профессиональное образование». Ч. 1. — М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2006.
12. Михайлова, Н.Н. Проектирование образовательной технологии начального профессионального образования / Н.Н. Михайлова. — М.: Издательский центр НОУ ИСОМ, 2006.
13. Найн, А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А. Я. Найн, Ф. Н. Ключев. — Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та разв. проф. образ., 1998.

Статья поступила в редакцию 11.07.08.

УДК 74.200.513

Я.В. Макачук, аспирант ГОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакасия

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

Статья посвящена проблеме воспитания патриотизма у младших школьников средствами музейной педагогики в Республике Хакасия. В статье раскрыты цель и система патриотического воспитания младших школьников, краткая история развития музейной педагогики в Хакасии. На основе проведенной опытно-экспериментальной работы по выявлению уровня патриотического воспитания младших школьников определены основные направления деятельности, в частности организация экскурсий и системы занятий в рамках краеведческого кружка.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система патриотического воспитания, нравственные ориентиры, младший школьник, музейная педагогика.

Патриотическое воспитание является педагогической проблемой во все времена и занимает важное место в духовной жизни общества и во всех сферах его деятельности. Долгое время понятие Отечества признавалось высшим предметом поклонения и связывалось с враждой к другим народам, но в настоящее время в условиях полинациональных обществ такое понимание патриотизма нуждается в уточнении. В новых условиях главным является научить школьника видеть интерес и достоинство своего Отечества «в тех высших благах, которые не разделяют, а соединяют людей и народы» [1, с. 185]. В полинациональных условиях Республики Хакасия на первый план выступает национально — патриотическое воспитание, которое формирует в школьниках чувство любви к своей малой Родине, уважительное отношение к национальным традициям и культуре своего народа, воспитание чувства гордости за свой народ.

Задача патриотического воспитания младших школьников выступает на одно из первых мест в образовательном процессе. «Выполняя эту задачу, учителя начальных классов стремятся к формированию у детей правильных представлений о нашей Родине, дают им необходимые и доступные знания о ней. Тем более, что в семь лет у детей эти представления и знания часто сводятся лишь к тому месту, где живет ребенок» [2, с. 24]. Действительно, чувство любви к Родине у ребенка рождается из любви к семье, школе, селу, городу, родному языку. От непосредственного выражения этих чувств школьник постепенно переходит к восприятию более глубоких связей, к осмысленному восприятию понятия «Родина» и окружающего мира [3]. По мнению ученых,

в деле воспитания патриотизма очень важен опыт чувств ребенка, так как, если он испытывал гордость за своих родителей, свою школу, страну, то он приобретает определенный эмоциональный опыт, который имеет большое значение в его дальнейшем развитии.

Чувство патриотизма не может возникнуть путем естественного созревания, оно зависит от правильной педагогической позиции, от постановки цели и задач, а также выбора воспитательных технологий.

Системообразующим фактором патриотического воспитания является целеполагание. Исходя из задач патриотического воспитания, указанных в подпрограммах Министерства образования Российской Федерации государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006—2010 годы», считаем ведущей целью патриотического воспитания школьников — воспитание патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом в открытой этносоциальной среде и защищать его интересы [4, 5]. Отметим, что российский патриотизм не противопоставляет народы страны, а сплачивает их, укрепляет их связи с народами других стран, помогает человеку осознать себя представителем всего человечества.

Патриотическое воспитание будет являться эффективным, если оно будет организовано в определенной системе. На основе анализа современных источников можно сделать вывод, что система патриотического воспитания представляет собой совокупность содержания, форм и методов организации познавательной деятельно-

сти учащихся, направленных на формирование способности и желания к выполнению долга по защите Родины, овладение детьми знаниями и воспитание уважения не только к традициям своего народа, но и уважения к другим народам, их культурам и обычаям, нетерпимости к национальной и расовой неприязни.

Среди компонентов системы патриотического воспитания можно выделить учебный процесс, внеклассную и внешкольную работу. Среди современных форм патриотического воспитания педагоги выделяют следующие: коллективные, групповые, индивидуальные, которые подразделяются на формы управления и самоуправления (линейки, митинги, классные часы, стенная печать), познавательные формы (беседы, викторины, конкурсы), встречи с ветеранами, экскурсии, походы, клубы по интересам, кружки, выставки, газеты, конференции), развлекательные формы (утренники, вечера, «капустники», фестивали).

Исследования ученых доказывают, что пассивное любование красотами своей Родины не является достаточным, необходимо уже с начальных классов включать детей в активную деятельность, например, в первом классе приучать заботиться о малышах, во втором классе — заботиться о школе, третьем, четвертом — о родном городе, республике, крае. Патриотическое воспитание младших школьников осуществляется в процессе их включения в активную познавательную деятельность на благо своей большой и малой Родины, привития бережного ценностного отношения к истории и культуре своего родного края, к обычаям и традициям своего народа и народов страны проживания, в процессе воспитания любви к малой Родине, к родным местам. Опыт педагогов начальных классов свидетельствует о том, что патриотические чувства можно успешно формировать у младших школьников при условии, если учитель ведет систематическую работу над расширением кругозора учащихся о родном крае, в процессе обучения осуществляет опору на личный опыт и наблюдения школьников, сочетает индуктивный и дедуктивный пути познания.

Одним из важных и эффективных средств патриотического воспитания младших школьников, которые раскрыты в трудах советских педагогов и возрождающихся в современной педагогической литературе, является музейная педагогика, элементы которой в настоящее время все больше и больше включаются в учебно-воспитательный процесс современной школы.

Музейная педагогика обладает большим развивающим потенциалом, так как она осуществляет такие функции, как образовательная, воспитательная, познавательная, социализирующая и др. Музейная педагогика определяется учеными как научная дисциплина, которая возникла на стыке музееведения, педагогики и психологии. По мнению Б. Столярова, — «это раздел педагогической науки и построенная на его основе специфическая научно — практическая деятельность, ориентированная на передачу культурного опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. Данное направление помогает по-новому осмыслить и оценить культурное наследие, которое на протяжении многих веков накапливалось человечеством» [6, с. 37].

В настоящее время в Республике Хакасия наблюдается возрождение культурно-исторического богатства через создание музеев высших и средних учебных заведений, школьных музеев и музеев в дошкольных образовательных учреждениях. Среди музеев боевой и трудовой славы, созданных в советские времена, все больше выделяются музеи этнической культуры, созданные в школах №11, №25, №28 г. Абакана и в других населенных пунктах Хакасии [7].

Система мер по патриотическому воспитанию младших школьников предполагает изучение нацио-

нальных, этнокультурных традиций и обычаев, воспитание уважения к культурно-историческому прошлому своего народа. Целенаправленную работу в этом направлении проводят работники Хакасского республиканского музея-заповедника «Казановка», открытого в 1996 году в Аскизском районе, где организаторы попытались воссоздать естественную среду хакасского быта с использованием памятников материальной и духовной культуры. Затем в 2003 году также на территории Аскизского района в с. Анхаково был открыт муниципальный музей «Улуг Хуртуях Тас», в переводе означающий «Большая каменная старуха». Данный экспонат воспринимается местными жителями не только как памятник мирового значения, но и как один из древних храмов под открытым небом. В том же году на территории Аскизского района был открыт Полтаковский музей наскального искусства. Боярская писаница, являющаяся одним из археологических наследий Республики, представляет замечательный материал для проведения экскурсий с учащимися, содержит информацию о жизни и быте древних людей, отражает их мировоззренческие культы [8]. Соответственно, реальные природокультурные музейные объекты рассматриваются нами как факторы и источники патриотического воспитания младших школьников.

В рамках диссертационного исследования нами организована опытно-экспериментальная работа, целью которой являлось изучение состояния патриотического воспитания младших школьников как составляющей нравственного воспитания на базе школ №22 и №28 г. Абакана. Нами были выявлены уровни патриотического воспитания и ценностного отношения младших школьников г. Абакана к культурно-историческим памятникам Хакасии с использованием диагностических методик, разработанных М.И. Шиловой, Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко.

Для изучения уровня нравственной воспитанности младших школьников мы опирались на программу изучения нравственной воспитанности школьников М.И. Шиловой, которые включали следующие критерии: любовь к Родине, родному краю, гордость за свою страну; любовь к родной природе; служение своими силами Отечеству; забота о своей школе. Мы добавили еще один критерий — отношение к своей семье. Результаты исследования нравственной воспитанности младших школьников экспериментальной группы (40 учащихся 8-9 лет) и контрольной группы (40 учащихся 8-9 лет) школ №№22, 28 г. Абакана показали следующее.

У большинства младших школьников в контрольной и экспериментальной группах (КГ и ЭГ) преобладает низкий уровень воспитания любви к Родине, родному краю, гордости за свою страну (47,5% в ЭГ и 47,5% в КГ). Еще более низкий уровень наблюдается в проявлении служения своими силами Отечеству (75% в ЭГ и 85% в КГ), хотя по другим критериям наблюдаются результаты, соответствующие среднему уровню нравственной воспитанности. Такой средний результат показали 50% и 60% школьников в экспериментальной и контрольной группах соответственно по критерию «любовь к родной природе»; 57,5% и 70% проявили заботу о своей школе и 62,5% и 47,5% показали положительное отношение к семье. Это объясняется, возможно, тем, что на данном этапе обучения педагоги в основном уделяют внимание привитию школьникам любви к семье, родной школе, природе, которая непосредственно окружает ребенка, что вполне закономерно.

Для определения уровней сформированности когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов патриотического воспитания мы использовали ряд диагностических методик Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Результаты исследования экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунках 1, 2.

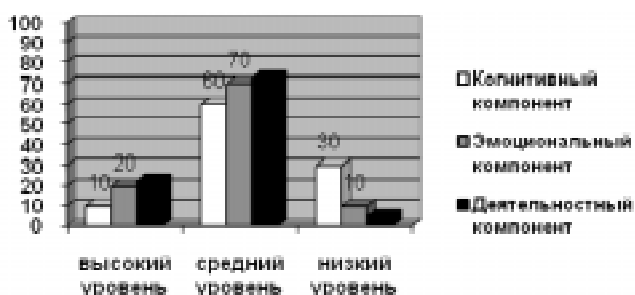


Рис. 1. Уровни сформированности компонентов патриотического воспитания младших школьников в экспериментальной группе (начало ОЭР)

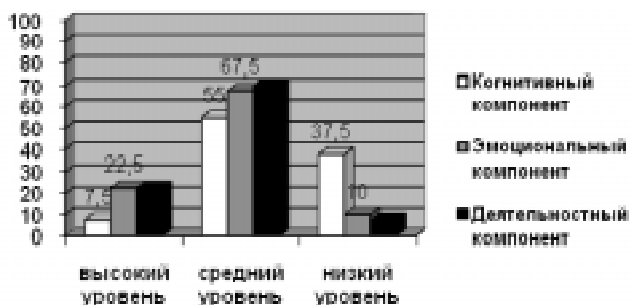


Рис. 2. Уровни сформированности компонентов патриотического воспитания младших школьников в контрольной группе (начало ОЭР)

Из приведенных рисунков мы видим, что наиболее развитыми у младших школьников являются эмоциональный и деятельностный компоненты патриотического воспитания, хотя их развитие нуждается в дальнейшей планомерной работе, так как высоким уровнем развития эмоционального и деятельностного компонентов обладают лишь 20% и 22,5% школьников экспериментальной группы соответственно и 22,5% школьников контрольной группы. Что касается когнитивного компонента патриотического воспитания, то высокий уровень его проявления показали лишь 10% и 7,5% школьников экспериментальной и контрольной групп соответственно. Это можно объяснить следующим образом: хотя у младших школьников уже развито эмоциональное восприятие окружающей действительности, они могут интуитивно совершать правильные поступки, но объяснить, почему они так поступают, часто не могут, так как не владеют достаточным объемом знаний о патриотизме и нравственности.

Если обратиться к конкретным ответам младших школьников, то полученные результаты показывают, что у большинства из опрошенных школьников отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое, некоторые школьники еще не осознают ценности исторических памятников, так как не участвуют в их сохранении или в работе школьных музеев. Некоторые из них считают, что сохранность памятников старины обеспечивается применением физической силы, а некоторые — просто остаются равнодушными к тому, что происходит на их глазах. Сказанное свидетельствует о недостаточном уровне патриотического воспитания младших школьников в семье и школе, поэтому необходима целенаправленная работа в данном направлении с использованием средств музейной педагогики, которые в современной литературе определяются как различные виды деятельности, а с другой стороны, как совокупность предметов материальной и духовной культуры. Одним из таких средств, в общем смысле, является краеведческий кружок.

Для восполнения дефицита патриотического воспитания детей нами была разработана программа краеведческого кружка, направленная на формирование патриотизма у младших школьников и нравственного, ценностного отношения к культурно-историческим памятникам своего родного края, уважения к культуре и традициям своего народа и народов своей страны. Программа предполагает проведение внеклассных занятий с младшими школьниками, направленных на знакомство с традициями и творчеством хакасского и русского народов, знакомство с жизнью и бытом древнего человека, понятием «музей», видами и профилями музея, ролью музеев в жизни современного человека и т.д. Программой предусмотрены организация и проведение исследовательских работ младшими школьниками под руководством учащихся средних классов, проведение экскурсий в краеведческие музеи г. Абакана и г. Минусинска, выездных экскурсий по Республике Хакасия: в музей-заповедник села Казановка, музей одного изваяния «Хуртуях Тас». Такого рода экскурсии в основном проводятся для учащихся средних и старших классов, но мы считаем, что организация таких экскурсий необходима уже в младшем школьном возрасте, так как невозможно изучать историю родного края только по иллюстрациям и по экспонатам, находящимся в школьном и краеведческом музеях. Школьникам необходимо обучиться в реальных условиях жизни древнего человека, почувствовать близость изучаемой эпохи, культуры, услышать замечательные легенды прошлого и самим убедиться в красоте исторических мест.

Нами уже апробирована часть занятий программы, запланированных в первом году обучения, также организована поездка в музей-заповедник села Казановка, где школьники впервые увидели наскальные рисунки-петроглифы в их оригинальном исполнении, а не на копиях, поучились технологии эстампажа, услышали легенду происхождения каменного изваяния Ах-тас (в переводе с хакасского «Белый камень»), рассказ о жертвоприношениях древних хакасов, об обряде кормления, о появлении названия хакасского этноса, о особенностях жизни великих шаманов. Данные мероприятия помогают школьникам погрузиться в историю родного края, ощутить свою ответственность за сохранение этого историко-культурного богатства, понять, что в их силах сохранить, сберечь богатство Республики и передать последующим поколениям.

Кроме перечисленной работы совместно с учащимися младших и средних классов школы №22 города Абакана в 2007 году нами был организован школьный музей, посвященный истории микрорайона «Западный». Учащиеся собственноручно собирали экспонаты для будущего музея, осуществляя походы в бывший музей Абаканского зоопарка, в музей трикотажной и швейной фабрик, музей мясокомбината, составляли экспозиции будущего музея под руководством педагогов школы, а затем блестяще подготовили и провели открытие школьного музея с приглашением не только администрации Республиканского краеведческого музея, но и гостей — учащихся из других школ и детей из детских садов, реализующих идеи музейной педагогики. Учащиеся подготовили интересные выступления: стихи и песни о Республике, игру на национальном инструменте — чатхане и др. Кроме экспозиций, посвященных истории фабрик, героическому прошлому микрорайона, истории местного зоопарка, в музее также присутствуют экспозиции, созданные самими школьниками, посвященные культурно-историческому прошлому и настоящему Республики.

По нашему мнению, организация выездных экскурсий со школьниками по музеям Республики Хакасия, знакомство учащихся с музейными коллекциями, активное их участие в создании школьных музеев, в про-

ведении поисково-собирающей работы, в выполнении ролевых и творческих заданий эмоционально обогащает духовный мир младшего школьника, стимулирует сопереживание, учит видеть и понимать культуру родной Хакасии, уважать традиции народов, проживающих на нашей территории, любить свою республику, свою стра-

ну, что в целом способствует патриотическому воспитанию младших школьников и формированию их этнической культуры. Необходимо, чтобы это направление развивалось, совершенствовалось и проникало во все уголки нашей Республики и всей страны.

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003.
2. Конжиев, Н.М. Система военно-патриотического воспитания в общеобразовательной школе / Н.М. Конжиев. — М.: Педагогика, 1986.
3. Сейненский, А.Е. Музей воспитывает юных: о работе школьных общественно-политических музеев: кн. для учителя / А.Е. Сейненский. — М.: Просвещение, 1988.
4. <http://www.ybs.ru/mincult/document/G01-0122.txt>
5. http://www.llr.ru/razdel3.php?id_r2=55
6. Столяров, Б.А. Педагогика художественного музея: история и современность / Б.А. Столяров // Воспитание школьников. — 2002. — №7.
7. Музеи города Абакана: Справочник / Сост. Т.Н. Феоктистова, Н.В. Баинова, Е.В. Соболева. — Абакан, 2007.
8. Феоктистова, Т.Н. К истории становления музеев в Хакасии / Т.Н. Феоктистова. — Абакан: Хакасское кн. изд-во, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.05.08.

УДК 378.67.037

Г.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрываются особенности управления развитием в творческом вузе при обучении студентов хореографии на основе программно-целевого подхода, углубляется представление об использовании в технологии управления «стимульной ситуации».

Ключевые слова: управление развитием, профессиональные компетенции, программно-целевая система обучения, стимульные ситуации.

Задача управления развитием в системе хореографического обучения заключается в том, чтобы направить мыслительную деятельность студента в сторону более активного и глубокого понимания профессионализма и на подготовку соответствующего базиса специальных знаний для профессиональной деятельности в компетентностном формате [1]. Оптимизация такого направления возможна в том случае, когда процессу развития профессиональных компетенций (то, что специалист умеет делать лучше всего) способствует сформированная психологическая готовность. Решение данной задачи возможно только на основе движения социально-педагогической системы в педагогических коммуникациях прямой и обратной связи. Информационный поток, который идет от преподавателя к студенту, обеспечивает возможность функционирования системы, а информационный поток, который идет от студента к преподавателю, сообщает данные о состоянии системы, соответствии целям, что служит основой рефлексивно-оценочной деятельности и дальнейшего регулирования системы коммуникативных связей.

Педагогическое управление в условиях программно-целевой системы обучения специалиста-хореографа осуществляется на различных уровнях: стратегическом, тактическом, конкретно предметном (учебно-воспитательном). Существенным признаком управляющей программы является социально-экономическая стратегия и социально-экономическая тактика. Ориентация управляющей программы на социально-экономическую стратегию и социально-экономическую тактику для обеспечения необходимой психологической (мотивационной) основы обучения требует от преподавателя активной работы по конструированию и реализации стимульных ситуаций, адекватных показателям анализа, их осу-

ществление по плану, а также определение и реализацию мер на соответствующих уровнях. От того, как преподаватель-управленец будет реализовывать эти функциональные обязанности, зависят конечные результаты профессионального обучения в творческом вузе.

С помощью стимульной ситуации педагог разрушает существующий в реальной практике обучения антистимул, создает условия для интериоризации управленческой цели, а также обеспечивает оптимальный мотивационный комплекс.

Основные столкновения интересов субъектов обучения в социально-профессиональном контексте возникают в условиях:

- преодоления художественно-творческого конфликта, когда каждый студент группы «видит только свою художественную идею»;
- преодоление эмоционального переживания творческих неудач, когда у кого-нибудь в студенческой группе «наступает период творческого бездействия», что в целом тормозит коллективный творческий процесс;
- преодоление психологической несовместимости партнеров в танце;
- преодоление необходимых художественно-волевых усилий и инерции в творчестве;
- преодоление некритического оценочного отношения к своим методическим и техническим ошибкам;
- преодоление необъективной самооценки результатов учебно-творческой деятельности (созданных хореографических этюдов и композиций);
- преодоление спонтанного характера процесса хореографического творчества.

Приведем некоторые типичные примеры из педагогической практики, свидетельствующие о том, что необ-

ходимо использовать резервы стимульной ситуации в студенческом коллективе, для того чтобы в целом не «пробуксовывал» учебно-воспитательный процесс.

Случай 1. Студентка 2-го курса Т.А. заявила преподавателю претензии о необъективности оценки ее творческой самостоятельной работы, представленной на экзамене. Она неоднократно высказывала мнение о том, что ее хореографические этюды лучшие на курсе. По оценкам экспертов (преподавателей), творческий потенциал студентки средний, по специальным дисциплинам знания оцениваются на низшей ступени допустимого уровня.

Выявление проблемы. Стало ясно, что студентка не может разрешить проблему формирования адекватной оценки собственных достигнутых результатов хореографического творчества. Накопилась обида, ей кажется, что ее недооценивают. Сложилась ситуация критической самооценки.

Вариант разрешения сложившейся профессионально-управленческой ситуации. Исходя из показаний ситуации, руководитель курса предлагает группе информацию для размышления «О критериях оценки хореографического произведения». Выделяются основные показатели, по которым можно оценить объективно сочиненный танец: оригинальная лексика, глубокая драматургия, оригинальное режиссерское решение танца, высокий исполнительский уровень, зрелищный эффект и яркое сценическое оформление. Выстраивается единая точка зрения на оценку номера. Затем предлагается оценить все показанные на экзамене номера по этим критериям и выбрать 6 лучших номеров с курса, записать их на отдельном листке и сдать счетной комиссии, которая также выбирается из самих студентов курса в количестве трех человек (руководитель курса остается наблюдателем). По результатам проведенной экспертизы самих сокурсников выбираются 6 номеров, получивших наибольшее признание (по количеству отданных голосов). В данном перечне хореографического этюда студентки Т.А. не оказывается. Для нее становится ясно, что руководитель курса объективно оценил знания студента и дал адекватную оценку результатам. Затем преподаватель начинает углубленно наблюдать за творчеством этой студентки, отмечает незначительные успехи и внимательно разъясняет ее ошибки. Так в дальнейшем выстраивается продуктивная совместная работа по развитию творческих способностей конкретной студентки. Заключительный экзамен в вузе по композиции танца она сдает на «отлично».

Случай 2. Талантливый студент А.Ш., несколько лет работал в профессиональном хореографическом коллективе в г. Москве, перевелся на 2-й курс из другого вуза и принялся, говоря фигурально, «валить Ваньку». Часто стал пропускать уроки, не выполнять самостоятельные творческие задания, учиться не в полную силу своих творческих возможностей. Он легко схватывал учебный материал, быстро запоминал, а потому считал, что может без затруднений сдать сессию. Курсовая работа по базовому предмету «Мастерство хореографа» была выполнена им наспех, можно было бы объективно оценить работу на «удовлетворительно», и на этом отстраниться от данной ситуации, но преподаватель усмотрел проблему.

Выявление проблемы. Указанное положение дел оказалось защитной реакцией студента на критическое отношение к его способностям и к тому, что не замечают его особенностей художественной одаренности. Его гордый и свободолюбивый характер, ущемленное самолюбие мешали ему просто скромно трудиться на уроках и не выпячивать свою «гениальность». Для него важны были внешние оценки признания, самодостаточность как показатель творческой личности была не сформирована.

Вариант разрешения сложившейся профессионально-управленческой ситуации. Преподаватель, внима-

тельно изучив курсовую работу студента, сказал ему о том, что он очень талантливый человек и ставить ему «удовлетворительно» педагог просто не имеет права. Это будет не соответствовать истинной оценке его способностей, поэтому нужно еще доработать проект. Студент был очень удивлен, забрал свою работу и ушел. Через 3 недели он принес блестящую курсовую работу, которая была оценена на «отлично» и представлена на научно-практическую конференцию, где получила Диплом первой степени. Студент в дальнейшем стал активно посещать уроки композиции танца, был инициатором многих творческих коллективных работ курса.

Случай 3. В группу пришла новая студентка О.П. (перевелась из колледжа культуры сразу на 2-й курс). Она чувствовала себя чужой, на занятиях чаще молчала, была скованной, боялась проявлять инициативу и высказывать открыто свое мнение.

Выявление проблемы. Исходя из показаний профессионально-педагогической ситуации, руководитель курса углубленно изучает тип студентов с заниженной самооценкой, отсутствием коммуникативных умений и низким уровнем адаптации в коллективе.

Вариант разрешения сложившейся профессионально-управленческой ситуации. Для устранения дефицита информации между группой и новым ее членом предлагается рассказать о себе (расположение участников по кругу), каждый задает новичку вопрос, а потом он может тоже задать вопросы любому сокурснику. Вопросы могут быть следующими: откуда приехал, где занимался раньше, чем увлекается, каковы привычки и особенность характера. Анализируется состояние имеющейся напряженности. На занятиях используются специальные пластические упражнения игрового характера, которые снимают напряжение и скованность. Участники игры встают в круг, а студентка («новичок в группе») в центр, ей предлагают закрыть глаза и осторожно с помощью прикосновения переводят (передают) ведомого от одного участника к другому, проявляя в движениях чувство уважения и доброжелательности к партнеру. Таким образом, «новичок» обходит весь круг и получает телесное ощущение данного чувства группы к нему. В дальнейшем любые ее незначительные успехи поощряются в группе, строится ситуация делегированной инициативы в процессе занятий, ей поручаются задания по ведению урока, сочинению этюдов, подготовка выступлений и сообщений по истории и теории современного танца. Так постепенно студентка О.П. становится одним из активных членов студенческой группы, формируется ее имидж общительной и преуспевающей студентки, она начинает выступать с сольными номерами в студенческих концертах, занимается дополнительно в известном хореографическом коллективе, начинает самостоятельно работать.

Случай 4. Некоторые члены студенческой группы остались подавленными «звездами балета». Они не проявляли творческой активности, оставались безучастными в коллективных мероприятиях.

Выявление проблемы. Исходя из показаний профессионально-педагогической ситуации, ясно, что у студентов не сформирована вера в свои силы и способности, они спокойно мирятся с ролью «серой мышки» в группе, не возникает потребность высказаться, а еще более отстоять собственное мнение.

Вариант разрешения сложившейся профессионально-управленческой ситуации. Необходимо разрушить существующий в группе антистимул и активизировать деятельность студентов, отстраненных лидерами от коллективного творческого процесса. Ненавязчиво предлагается информация для размышления на тему «Я в искусстве или искусство во мне». Организуется игра «Профессиональная позиция». Группа обсуждает проблему «Лидер в хореографическом коллективе». Оце-

нивается продуктивность творческого процесса в зависимости от процента активно участвующих в нем и пассивно наблюдающих за тем, что происходит. Все высказывания фиксируются на бумаге, затем упорядочиваются и анализируются с помощью педагога-наблюдателя. На основе полученных данных составляются нормы-образцы творческой активности каждого участника коллективного хореографического творчества. Категорически отвергается принцип «Пассивного поведения и умалчивания собственного мнения». «Молчуны» и «болтуны» имеют наименьший процент признания в группе. Так постепенно осознается ситуация критической самооценки, снимается противостояние и на последующих занятиях наблюдается обратная связь.

На основе опыта решения многочисленных профессионально-педагогических ситуаций социального характера мы пришли к некоторым обобщениям. К социально-педагогическим условиям формирования стимулирующей напряженности в студенческой группе следует отнести:

1. Профессиональный подход к процессу качественных изменений в обучении специалиста-хореографа, который предполагает обязательный механизм тренировок «усилие — привычка — личностное образование».
2. Механизм «пробуждения профессиональной привычки». Все великие педагоги хореографии систематически ставили перед своими учениками конкретные учебные задачи и формировали творческих учеников. Если педагог постоянно требует самостоятельного поиска и творческого подхода к обучению, то ученику ничего не остается, как соответствовать этому требованию.
3. Механизм «автоматического включения творчества». Если постоянно придерживаться установки — ничего не делать бессмысленно по шаблону, взять установку на поиск нового смысла для себя или для зрителя, то можно выйти на очень высокий уровень творчества.
4. Механизм «предъявления абстрактного учебного материала». Всегда все творческие действия: сочинение танца, монтаж эпизодов, приемы композиции реализуются только на абстрактном материале.
5. Механизм «пробуждения хореографического любопытства». Педагог в своем творчестве показывает примеры нестандартного соединения разных элементов танца.
6. Механизм формирования подхода к обучению как этапу познания себя в искусстве танца, на котором обязательно нужно сделать выбор своей художественной темы.
7. Механизм предъявления информации посредством «пространственных и телесных метафор и зрительных образов» как специфического способа мышления в искусстве танца.

Исследование показало, что при использовании стимулов профессионального обучения необходимо учитывать «элемент удовольствия от хореографического творчества» на практических занятиях. Стимульные ситуации должны помогать самовыражению универсального мира личности студента, не разрушая его целостности и самобытности. Цель в этом случае может быть достигнута при ориентации на гуманистические ценности образования. К ним можно отнести:

- определение целей творческого задания не только и не столько педагогом, а совместно с педагогом или самостоятельно каждым субъектом педагогического процесса;
- некоторое ослабление требований и контроля; студент имеет право на свой объем и темп усвоения содержания обучения, на спонтанность развития;

- разработка индивидуальной программы по самообразованию самим студентом на основе самоанализа трудностей в обучении.

К внешнему стимулу творчества можно отнести положительную внешнюю оценку окружающих, принятие специалиста как творческой индивидуальности. Необходимо в управлении учитывать мотивы внешнего самоутверждения, когда специалист-хореограф может заниматься творчеством ради престижа, положительного социального резонанса на его деятельность. При этом мотивы творчества могут осознаваться, а могут быть и неосознанными, но, тем не менее, они имеют высокую побудительную силу.

К средствам воздействия на личность студента с позиций данной мотивации следует отнести:

- частое присутствие зрителей на занятиях;
- совместное участие в мастер-классах, конкурсах, фестивалях, класс-концертах;
- проведение профессиональных мероприятий по типу «Студенческая репертуарная биржа».

Профессиональный мотив специалиста-хореографа в чистом виде выступает как желание заниматься хореографическим воспитанием (самовоспитанием) и развитием (саморазвитием). В этом случае эффект педагогического воздействия на личность студента-хореографа возможен в условиях систематических и дозированных влияний. Первый этап: формирование убеждений специалиста-хореографа в привлекательности творческого характера профессионального труда, который дает человеку возможность реализовать свой художественный потенциал. Важную роль на этом этапе играют педагогические приемы ведения индивидуальной беседы, которая обязательно должна учитывать особенности индивидуально-творческих характеристик студента (его художественные склонности, стиль, вид хореографического мышления, владение лексикой и пр.).

Общение в процессе образовательного взаимодействия — действие двустороннее. При неразрывной внутренней взаимосвязи равноактивных партнеров общение складывается из отдачи и восприятия информации. В общении важным является приспособление к партнеру, активизация внимания с помощью определенных действий и «зондирование души» воспитанника «щупальцами» глаз. Самый тонкий способ общения — «лучеиспускание» и «лучевосприятие» (идея К.С. Станиславского). Результатом первоначального уровня педагогического воздействия на студента-хореографа должно стать формирование психологической готовности к творчеству.

Следующий уровень педагогического воздействия на личность студента-хореографа связан с использованием средств, формирующих убеждения в систематических профессиональных упражнениях, тренингах. Цель этого вида воздействия — формирование профессиональных привычек, которые лежат в основе дальнейшего формирования совершенной формы профессионально-двигательных действий специалиста-хореографа.

В хореографической практике целесообразно выделить следующие типы упражнений-убеждений:

- специальные учебно-тренировочные упражнения-тренинги для выработки и закрепления профессионально-хореографических умений и навыков;
- упражнения-тренинги для выработки и закрепления оптимального режима профессиональной деятельности, что благотворно сказывается на конечных результатах творчества;
- упражнения-тренинги, формирующие способы профессиональной педагогической деятельности (проектирование практического урока, сочинение этюдов, педагогический анализ практических занятий).

Студент, совершая различные виды тренировочных упражнений и выполняя творческие задания в процессе

систематических практических занятий, совершенствует свой художественно-творческий опыт, который может предшествовать осознанию целей и мотивов педагогической деятельности. Важнейшую роль играет высокий авторитет педагога в студенческой среде, его профессиональные (предметные и социальные) компетенции, которые проявляются в конкретных действиях и поступках.

Убеждение посредством специфического педагогического действия (проектирование практического занятия, сочинение специальных упражнений, учебных и танцевальных комбинаций, хореографических композиций, режиссура практических показов, концертов и др.) приобретает конкретный смысл. В подобных условиях обучения специалиста-хореографа формируется профессиональная мотивация — желание заниматься преподаванием как проектированием процесса взросления и социализации воспитанников средствами современного танца.

Конечный этап развития мотивации в специально организованном обучении связан с формированием мотивов личностной самореализации и самоактуализации, заключающихся в стремлении выпускника «быть тем, чем он может стать». Студент совместно с преподавателем активно начинает выстраивать перспективы профессионального и личностного роста с учётом формирующегося творческого опыта работы.

На этом этапе обучения решается проблема становления самосознания образа «Я» в структуре личности специалиста. К критериям развитого самосознания будущего специалиста-хореографа, как показывает эксперимент, следует отнести:

- выделение себя из профессиональной среды, то есть осознание своего отличия от других сокурсников;
- осознание своей творческой активности через умение управлять творческим процессом;
- осознание своих качеств через окружающих (то, что я вижу в окружающих, может быть и моим качеством);
- способность к моральной оценке собственного творческого опыта, то есть самоуважение.

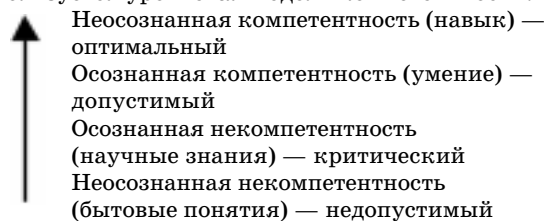
Достижения мотива «действовать как можно лучше» на этапе обучения в вузе происходит через постоянное сообщение испытуемому (студенту) полученных результатов по измеряемым параметрам. Сообщение воспитанникам достигнутого результата ведет к осознанию недостаточности установленной «профессиональной планки», ориентиром которой выступают разработанные нормы-образцы (критериальные характеристики) качественного обучения специалиста-хореографа.

Измеряются индикаторы профессионально-личностных качеств и компетенций по определенным правилам с помощью введения в вузовскую практику использование картограммы. «Обеспечивая картограмму правилами приписывания числовых форм событиям и фактам, мы тем самым реализуем принятый в науке подход к измерению в самом общем виде: выявляем индикаторы измеряемых качеств, на их основе определяем критерии в виде качественно-количественных характеристик, а в конечном результате даём квалитетрическую оценку интегративному показателю эффективности управления качеством образовательного процесса в вузе» [2, с. 112].

С позиций научного управления, качественная и количественная определенность состояния учебного процесса и результатов обучения должна быть убедительной и достаточно объективной. Это основное существенное условие для введения педагогических измерений и оценочной системы результатов обучения. Качественные характеристики измеряемых параметров могут быть выражены через опытные, детерминированные и

вероятностные содержательные структуры, так как в процессе обучения наряду с определенностью и стабильностью имеют место случайность и неопределенность. Качество обучения может быть измерено через соединение действительных объективных показателей с объективными показателями, отражающими закономерности обучения в его реальном проявлении.

При определении качества системы компетенций используется уровневая модель компетентности:



По 10-балльной шкале задаются выражения результатов оценки (или самооценки) по каждому измеряемому параметру. Назовем эти обозначения:

\mathcal{E}^n — эффективность управления качеством профессионально-предметного обучения специалиста-хореографа;

X^n (хочу) — профессионально-личностные качества специалиста-хореографа, необходимые для овладения технологиями профессионально-предметной хореографической подготовки;

M^n (могу) — технологические компоненты, используемые специалистом-хореографом в реализации его профессионально-предметных функций;

D^n (делаю) — конечные результаты специального обучения, обеспечивающие качество подготовки специалиста-хореографа;

P^n (получаю) — качества обучения специалиста-хореографа по показателям социального запроса;

X_1 — личностные ценности;

X_2 — гуманизм и человечность;

X_3 — самоактуализация;

X_4 — художественный интеллект и эрудиция;

X_5 — творческая рефлексия и эмпатия;

X_6 — работоспособность и трудолюбие;

X_7 — устойчивая профессиональная мотивация;

X_8 — адекватная самооценка;

M_1 — результативность в области общегуманитарных и общепрофессиональных наук;

M_2 — знания роли танца в системе профессионального хореографического образования;

M_3 — знания истории развития и преподавания танца;

M_4 — знания и умения техники, стиля и манеры исполнения основных элементов (от простейших форм до законченной композиции) танца;

M_5 — знания методов преподавания танца;

M_6 — знания правил использования движений, построения учебных комбинаций, отдельных частей урока и урока в целом;

M_7 — знания методики композиции урока танца;

M_8 — знания и навыки ведения занятий по танцу в коллективах различных форм и жанровой направленности;

M_9 — знания и навыки сочинения учебных этюдов и сценических форм танца;

M_{10} — результативность научно-исследовательской деятельности;

M_{11} — результативность художественно-творческой деятельности;

M_{12} — результативность педагогической деятельности;

M_{13} — результативность научно-методической деятельности;

M_{14} — результативность организационно-управленческой деятельности;

M_{15} — результативность экспертно-консультационной деятельности;

P_1 — владение системой специфических знаний и умений по блоку «Современная хореография»;

P_2 — владение системой специфических навыков по блоку «Современная хореография»;

P_3 — опыт современного хореографического творчества;

P_4 — владение профессиональной культурой современного танца;

КСХ — конкурентоспособность специалиста-хореографа в сфере профессионально-художественных услуг;

ИСХ — имидж специалиста-хореографа в социуме.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Разработанная управляющая программа в условиях программно-целевой системы обучения выступает активным средством, вызывающим стимулирующую напряженность у студентов-хореографов в процессе овладения профессиональными компетенциями. Реализация управляющей программы конкретизируется в модели управления качеством процесса обучения студентов, в которой представлены все параметры блоков: хочу — могу — делаю — получаю (Х, М, Д, П).

2. Суть управляющей программы состоит в использовании процедуры картограммирования в педагогическом опыте, что позволяет проводить педагогические измерения по научным и объективным предписаниям и обеспечивает эффективность управления качеством обучения специалиста-хореографа в вузе.

3. Посредством картограммирования обеспечивается необходимая для управления обратная связь, благодаря чему обучение протекает в стабильных условиях развития конкретного студента. Педагог, получая информацию обо всех изменениях, своевременно реагирует на западающие параметры. Основываясь на методике картограммирования, можно отслеживать и корректировать образовательный процесс, адаптируя его к профессионально-личностным особенностям будущего специалиста-хореографа.

4. Частота проведения процедуры картограммирования должна быть оптимальной и корректной, чтобы снизить отрицательное восприятие контрольно-измерительных материалов. Организация и проведение данной процедуры целесообразно на входе в педагогическую систему (наличный уровень измеряемых показателей), в процессе реализации этапов обучения (текущий контроль), на заключительном этапе обучения (итоговый контроль).

Библиографический список

1. Белых, И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления / И. Белых // Высшее образование в России. — 2006. — №11.
2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления качеством образовательного процесса в вузе: учебное пособие. — Барнаул: БГПУ, 2007.

Материал поступил в редакцию 16.05.08.

УДК 378 + 7.073

А.Н. Кузнецов, аспирант ЧГАКИ, г. Челябинск

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ КОЛЛЕКТИВОВ НАРОДНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

В рамках статьи рассматриваются основные подходы к толкованию содержания и сущности профессионально-педагогической компетентности будущих руководителей коллективов народной художественной культуры (НХК) и требований, предъявляемых будущим руководителям коллективов НХК.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессионализм, профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, руководитель.

Современные тенденции развития профессионально-образовательного образования характеризуются ориентированием на компетентностный подход и обострением роли социального заказа на воспитание компетентностных специалистов. Этот заказ сформулирован в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года»: «России, как развивающемуся обществу нужны современные образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбы страны, за её социально-экономическое процветание» [1, с. 11]. Сейчас нам очень часто приходится слышать о необходимости и востребованности компетентностного специалиста. Обучение компетентностных специалистов определяет прогресс в развитии общества. Поэтому в последнее время все большее внимание в высшем профессиональном образовании стали уделять вопросам формирования профессиональной компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что, в разное время и на разных этапах развития

педагогического знания ученые размышляли о личности педагога с точки зрения его профессионально значимых качеств, различного рода комплекса способностей, знаний, умений и навыков. Однако о профессиональной компетентности специалиста, как педагогической проблеме в нашей стране заговорили лишь с конца 80-х годов XX столетия.

Чтобы определить сущность «профессионально-педагогической компетентности» необходимо обратиться к таким базовым понятиям, как «компетентность», «компетенция», «профессия», «профессионал».

Термин «компетенция» возник еще в 1956 году и приведен в словаре Webster. Считается, что в 1959 году White ввел в обращение термин «Компетенция» для того, чтобы описать те особенности индивидуальности, которые наиболее тесно связаны с «превосходным» выполнением работы и высокой мотивацией. Он определил компетентность как «эффективное взаимодействие человека с окружающей средой, утверждая, что существует «компетентностная мотивация» в дополнение к компетенции как к «достигнутой способности» [2].

В энциклопедическом словаре Большой Советской энциклопедии компетентность определяется как осве-

домленность, авторитетность — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [3, с. 585].

Согласно словарю русского языка С. Ожегова термин компетентность (от лат. *competens* — соответствующий, способный) имеет два значения:

1) Знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-нибудь области специалист;

2) Обладание компетенцией.

В свою очередь, компетенция в том же словаре определяется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён. [4, с. 289].

В энциклопедии профессионального образования компетентность определяется как мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [5, с. 320].

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, говоря о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» можно сказать, что на сегодняшний день нет единого мнения по данному вопросу. Одни исследователи соотносят эти понятия как синонимы, другие же, наоборот, их разделяют. Так можно выделить несколько мнений разных авторов:

1) компетентность рассматривается как результат, а компетенция как процесс формирования профессионального обучения;

2) компетенция рассматривается как требование, а компетентность — состоявшееся личностное качество;

3) компетентность представляется интегративным качеством личности специалиста, включающим систему знаний и навыков, обобщенных способов решения типовых задач [6];

4) компетентность определяется как общая способность и готовность личности к деятельности, которые основаны на знаниях и опыте, приобретены благодаря обучению и ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе.

Зарубежные исследователи проблем компетентности определяют понятие *competence* или *competency* («компетентность») (*competence*) относится к функциональным областям и «компетенция» (*competency*) к поведенческим областям, но используется непоследовательно) доминирует в литературе по стратегии управления с 90-ых годов. В продолжение авторы заявляют, что понятие «*competency*» используемое в Америке дополняет понятие «*competence*» принятое в профессиональных стандартах Соединенного королевства. *Virgoone* подобным образом различает «быть компетентным» (соответствовать требованиям работы) от «наличие компетенций» (обладать определенными признаками для того, чтобы выполнять работу со знанием дела) [2]. В английском языке термины «*competence*» и «*competency*» синонимы, что создает определенную путаницу в связи с непоследовательным их использованием.

Выпускник учебного заведения обязательно должен обладать набором профессиональных качеств, необходимых для успешного осуществления своей профессиональной деятельности. Под понятием «профессионал», согласно «Энциклопедии профессионального образования», мы понимаем «лицо, избравшее какое-либо постоянно оплачиваемое занятие в качестве своей профессии и обладающее необходимыми для этого занятия знаниями, пониманием дела и умением. В ряде стран профессионалами называют только лиц свободных профессий, дипломированных специалистов и высших должностных лиц в промышленности или коммерции». Там же мы можем найти определение понятия «профессионализм» — приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к компетентному выполнению оплачиваемых функциональных обязанностей (вы-

делено А.К.); уровень мастерства и искусства в определенном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач [5, с. 378–379].

В последнее время проблема компетентности является предметом исследования философии, культурологии, социологии, эстетики, психологии, политологии, педагогики и многих других наук.

В роли руководителя может выступать любой, кто занимается каким-либо видом организаторской деятельности. Так В.Е. Новаторов, говоря о руководстве социально-культурной деятельностью, определяет, что **руководитель** — это менеджер, который, работая с людьми, отвечает за их профессиональные достижения и экологическую безопасность, осуществляет организацию и координацию усилий для решения задач, поставленных перед возглавляемым подразделением» [7, с. 106].

Говоря о формировании профессионально-педагогической компетентности, нас, прежде всего, интересует подготовка выпускника как руководителя, управленца, организатора в конкретной сфере деятельности (в частности в области НХЖ), то есть закономерно будет говорить о компетентности руководителя. Она относится, прежде всего, к факторам совершенствования управленческой деятельности, в которую по мнению М. Кяэрст включается:

- число задач, решаемых в процессе управления;
- соответствие руководителя решаемым управленческим задачам;
- личностные свойства, обеспечивающие успех управления;
- результативность решаемых задач, выступающая качественной характеристикой компетентности специалиста [8].

В профессионально-педагогической компетентности руководителя коллектива, мы выделяем:

- собственно компетентностную сторону личности руководителя — *статическую*, предполагающую обладание знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности, и обеспечивающими высокую квалификацию руководителя.
- *динамически изменяющуюся* сторону личности руководителя-педагога, которая обеспечивает адаптацию к изменяющимся условиям, основанную на активном поиске и постоянном самообразовании.

Тогда исходя из вышесказанного, **профессионально-педагогическую компетентность** можно определить, как совокупность качеств специалиста, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно, умение правильно ставить и выполнять поставленные цели и задачи, связанные с управлением коллективной деятельностью, а так же эффективно использовать знания для решения педагогических задач, в том числе и в изменяющихся социальных условиях.

В структуре профессионально-педагогической компетентности нами выделены следующие компоненты:

- *когнитивный*: отражает процессы переработки информации на основе анализа ее поступления, сравнения, обобщения, синтеза с имеющимися базами знаний, организации хранения и восстановления информации в долгосрочной памяти;
- *ценностно-мотивационный*: заключается в создании условий, которые способствуют вхождению индивида в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений, влияющих на отношение к профессиональной деятельности и к жизни в целом;
- *коммуникативный*: отражает знание, понимание, применение языков, технических средств коммуникаций в процессе передачи информации от одного человека к другому с помощью разнообраз-

ных форм и способов общения (вербальных, невербальных), обеспечивающих как субъект-субъектное общение, так и субъект-объектную систему взаимодействия с коллективом;

- *рефлексивный*: заключается в осознании собственного уровня саморегуляции, при котором жизненная функция самосознания заключается в самоуправлении собственным поведением, а также в расширении самосознания, самореализации в профессиональной деятельности;
- *профессионально-личностный*: включает профессионально-личностные качества, определяющие позиции и направленность специалиста как личности, индивида, субъекта деятельности на достижение результата;
- *профессионально-деятельностный*: **включает профессиональные знания, умения, навыки, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные.**

По нашему мнению, все многообразие особенностей трактовок содержания профессионально-педагогической компетентности руководителя коллектива НХК во многом обуславливаются методологическими подходами к их толкованию. К числу основных подходов мы можем отнести: компетентностный, культурологический, деятельностный.

1. В связи с принятием в России новых Государственных стандартов в области профессионального образования система образования все больше стала ориентирована на **компетентностный подход**, который является доминирующим при определении направлений модернизации образования. В своей работе М.Е. Дуранов говорит о том, что компетентностный подход формируется через систему частных принципов (подходов): ведущей роли первого руководителя в подготовке специалиста, включение всех сотрудников образовательного учреждения в подготовку специалиста, системного подхода к управлению всеми структурными подразделениями и др. [9].

По мнению Э.Ф. Зеера данный подход предполагает ориентацию на повышение качества образования специалистов. Он видит сущность данного подхода в приоритетной ориентации на важнейшие векторы образования, такие как обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [10].

Как отмечает Е.Е. Федотова, «компетентностный подход в образовании — система педагогических принципов, установок и методов деятельности, создающих условия для развития универсальных способностей учащегося, при этом обязательным являются: соответствие социально-культурным потребностям общества; ориентация на возрастные особенности учащихся; ориентация на развитие мотивационно-личностной сферы. Компетентностный подход в образовании изменяет целеполагание обучения и оценивания, делает их направленными на достижение результатов» [11].

2. Поскольку речь идет о формировании профессионально-педагогической компетентности руководителей коллективов НХК, то одним из важнейших для понимания сущности феномена будет являться **культурологический подход**. Он выступает как способ познания, включающий содержание, методы и принципы присвоения личностью культурных ценностей. Культурологический подход требует приобщения личности к различным видам культуры, в том числе к нравственной, политической, эстетической, экологической культуре, а также рассмотрения самого процесса приобщения личности к культурным ценностям, что связано с ее ориентацией в этих ценностях, развитием рефлексивных процессов, переводом образования в самообразование.

«Взаимодействие культуры и образования — есть фактор социальной жизни, ее норма, заданная самим

определением культуры — пишет Н.Б. Крылова, а значит, воспитание культуры должно присутствовать в качестве внутренней составляющей любой профессиональной деятельности» [12, с. 75]. Она определяет сущность культурологического подхода как способ и принцип организации управленческой деятельности.

М.Е. Дуранов говорит, что образовательная ценность культуры состоит в выполняемых ею функциях. К функциям культуры он относит: познавательно-эвристическую, трансляционную, регулятивно-аксиологическую [9].

3. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих руководителей коллективов НХК выступает как система взаимодействия личности студента с преподавателем. Поэтому целесообразным будет применение **деятельностного подхода**. Лишь только в деятельности происходит развитие личности и как следствие формирование новых качеств.

Деятельность вообще — это адаптивная направленная активность живых систем на основе их взаимодействия с внешней средой [13]. Что касается человеческой деятельности, то её можно определить как социально направленную активность людей.

Деятельностный подход как принцип связан с выбором средств и методов изучения и организации педагогического процесса.

М.Е. Дуранов связывает этот подход со множеством других подходов, таких как: аксиологический, гносеологический, личностно-ориентированный, информационно-коммуникативный, комплексный, рефлексивный [9]. Именно такое положение позволяет нам рассматривать формирование профессионально-педагогической компетентности руководителей НХК с различных сторон. Для нас важно, что деятельность в формировании профессиональных качеств выполняет множество функций, в том числе и развивающую, интегративную, коммуникативную. Так, развивающая функция проявляется в том, что деятельность всегда осуществляет изменения в структурах личности. Интегративная состоит в том, что деятельность объединяет все структуры личности. Деятельность всегда протекает в общении и проявляется в: восприятии человеком окружающей действительности, обмене информацией, взаимодействии и воздействии субъектов общения друг на друга.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы (Г.Л. Тульчинский, В.Е. Новаторов, В.М. Чижиков) и опыта собственной деятельности в области народной художественной культуры, можно констатировать, что требования, предъявляемые к руководителям коллективов НХК чрезвычайно обширны и многообразны. И сейчас закономерным становится обращение к этой проблеме с позиций такого явления, как менеджмент в сфере культуры. Исходя из положений данного направления, в содержании профессионально-педагогической компетентности руководителя коллектива НХК можно выделить следующий набор компетенций:

- *собственно профессиональные компетенции*, предполагающие наличия профессиональных знаний, умений, навыков, позволяющих наиболее эффективно осуществлять профессиональную деятельность;
- *психологические компетенции*, характеризующиеся знанием основ психологии личности и взаимодействия личности и коллектива, а зачастую и знанием возрастных особенностей. В свою очередь психологическая компетенция предполагает наличие коммуникативной компетенции, позволяющей наиболее успешно осуществлять процесс общения как на уровне субъект-субъектного, так и на уровне субъект-объектного общения. Грамотно управлять и корректировать деятельность коллектива возможно лишь посредством общения. Дума-

ется, будет верным внести в структуру данной компетенции возможность наладить контакт с участниками коллектива, доверительные отношения с участниками и предоставления возможности выполнять часть организаторской работы самим членам коллектива. Кроме того, сюда же можно отнести и умение руководителя сглаживать конфликты;

- *моральные компетенции*, которые обеспечивают знание и соблюдение норм и правил этикета, высокий уровень взаимодействия между руководителем и коллективом;
- *санитарно-гигиенические компетенции*, под которыми подразумевается организация наиболее оптимальных санитарных условий для осуществления коллективной деятельности;
- некоторые исследователи предлагают выделить *эстетические компетенции*, помогающие повышению эффективности организаторской деятельности, проявляющейся в культуре речи, манере одеваться, внимании к внешнему виду помещений;
- в современных условиях новыми являются *экономические компетенции*, характеризующиеся умением распоряжаться материальными ресурсами, в том числе бережное отношение к имуществу, умение правильно и эффективно расходовать финансовые средства, экономно распределять рабочее время и материалы. Кроме того, они в соотношении с коммуникативными требованиями способствуют поиску наиболее эффективных путей решения проблемы, поиску финансовых вложений в коллектив, необходимых для организации гастрольной и концертной деятельности;
- *юридические компетенции* находят выражение в знании законов, знаниях основ законодательства в сфере культуры, постановлений правительства, решений органов местной власти. Кроме того, знания основ законодательства позволяют наиболее успешно с юридической точки зрения осуществ-

лять успешную деятельность в области народной художественной культуры;

- *компетенции межкультурного взаимодействия*, столь необходимые в Уральском регионе. Ведь знание основ такого взаимодействия позволит наиболее эффективно осуществлять коллективную деятельность и будет способствовать формированию и укреплению межкультурного взаимодействия.

Но все эти компетенции могут лишь тогда способствовать повышению эффективности формирования профессионально-педагогической компетентности руководителей коллективов народной художественной культуры, когда они реализуются комплексно и во взаимодействии.

Вышесказанное позволило нам определить специфику процесса формирования профессионально-педагогической компетентности руководителей коллективов народной художественной культуры, которая включает:

- корректировку содержания учебных программ в соответствии с задачами, которые предстоит выполнять будущим руководителям коллективов НХК;
- введение интегративного курса, который отражает специфику и сущность деятельности руководителей коллективов НХК с учетом региональных особенностей;
- обучение будущих руководителей коллективов НХК основам управленческой деятельности в сфере культуры (умение ставить цели, выбирать направления деятельности, добиваться решения поставленных задач). О важности данного положения свидетельствует тот факт, что отсутствие способности к управленческой деятельности в будущем отражается на способности применять их на практике. Именно реализация недостающих компонентов в образовательном процессе вузов культуры и искусств, на наш взгляд, является важнейшей задачей преподавателей дисциплин «Народная художественная культура».

Библиографический список

1. Вяземский, Е.Ю. Как преподавать историю в современной школе: теория и методика [Текст] / Е.Ю. Вяземский, О.Ю. Стрелова. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
2. Delamare le deist, F. What is competence / F. Delamare le deist, Winterton J. // Human Resource Development International, 2005. — Vol. 8, No.1 — p. 27-46.
3. Компетентность // Большая Советская энциклопедия. — Т. 12. — М., 1973.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. Выражений / С. И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 2001.
5. Компетентность // Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. — М.: АПО., 1999. — Т.2.
6. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. — Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000.
7. Новаторов, В.Е. Менеджер культуры [Текст] / В.Е. Новаторов. — Омск: ОмГМА, 2007.
8. Кяэрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией [Текст] / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. — Тарту, 1980.
9. Дуранов, М.Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней: монография [Текст] / М.Е. Дуранов. — Челябинск: ЧГАКИ, 2002.
10. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007.
11. Федотова, Е.Е. Теория и практика подготовки к занятости учащихся общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений зарубежных стран (на опыте США, Германии, Дании): дис... докт. пед. наук [Текст] / Е.Е. Федотова. — Томск, 2003.
12. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования [Текст] / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: содерж. гуманист. образования / О.С. Газман, Р. М. Вейсс, Н.Б. Крылова. — М., 1995. — Вып. 2.
13. Иванов, В. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности [Текст] / В. Иванов, Л. Лурье, А. Зерминов // Высшее образование в России. — 1997. — № 4.

Статья поступила в редакцию 17.06.08.

УДК 374.02

Е.А. Мельникова, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ КРИЗИС В СВЯЗИ С ДИАГНОЗОМ «ВИЧ-ИНФЕКЦИЯ»

В работе представлены общие аспекты сопровождения женщин, вовлечённых в эпидемию ВИЧ/СПИДа в условиях КГУСО «Территориальный центр социальной помощи семье и детям города Бийска». Основное внимание уделено наиболее актуальным проблемам на этапе принятия диагноза, сделан акцент на психолого-педагогической помощи женщинам с ВИЧ. Затронута проблема толерантности общества в отношении ВИЧ-позитивных людей.

Ключевые слова: стигма, дискриминация, самостигматизация, социальная изоляция, конфиденциальность, толерантность, альтернативные действия.

Социальная работа с женщинами, затронутыми проблемой ВИЧ/СПИДа во многом отличается от помощи в других кризисных ситуациях. В большей степени это отличие обусловлено тем, что ВИЧ-инфекция по целому ряду причин стала одним из самых стигматизируемых заболеваний. До сих пор, несмотря на доступность информации, интернет-ресурсы, в восприятии людей продолжают жить отголоски прошлых СМИ-кампаний, нагнетающих спидофобию; неумело поданные цитаты («СПИД — чума 20 века») продолжают вводить в заблуждение население, тем самым вызывая к жизни предубеждения и стигматизацию ВИЧ-позитивных, включая членов их семей. В регионах России просматривается динамичное увеличение количества женщин, вовлечённых в эпидемию по ВИЧ/СПИДу, и как следствие, рост числа детей, рождённых ВИЧ-положительными мамами. Дети с перинатальным контактом по ВИЧ-инфекции нередко пополняют ряды «отказников». Авторский коллектив под руководством А.Г.Рахмановой ссылается на следующие цифры: «За период эпидемии ВИЧ-инфекции у ВИЧ-инфицированных матерей родилось более 26,5 тыс. детей. От более 1,5 тыс. отказались матери» [1, с. 9]. В большинстве своем матери ещё сами не успели принять диагноз, и, боясь реакции социального окружения, уходят в состояние социальной изоляции. В обществе создан прецедент: покупаются дорогие препараты для сдерживания развития ВИЧ и неопределённо долгого поддержания жизни, а люди отказываются от помощи, ошибочно полагая, что только таким образом можно сохранить конфиденциальность. Социальная работа с женщинами, не вовлечёнными в диспансерное наблюдение по ВИЧ-статусу, сдерживается тем, что такая работа может проводиться только с добровольного согласия клиента. Это связано с тем, что в «Основах законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан» в статье 61 сказано: «С согласия гражданина или его законного представителя допускается передача сведений, составляющих врачебную тайну, другим гражданам, в том числе должностным лицам, в интересах обследования и лечения пациента, для проведения научных исследований, публикаций в научной литературе, использования этих сведений в учебном процессе и в иных целях» [2, с. 3]. Налицо противоречие: женщина нуждается в срочных реабилитационных мероприятиях психологического характера, мерах социальной поддержки, но большая часть женщин откажется от помощи, в том числе и медицинской, обрекая себя на жизнь без права на лечение, семью, здоровых детей. Особенность психолого-социальной работы с женщинами заключается ещё и в том, что они воспринимают себя в контексте отношений с близким социальным окружением. В случае с ВИЧ-инфекцией женщины могут находиться в состоянии перманентной депрессии неопределённо долго, не допуская к себе специалистов, резко ограничивая внешние контакты, стараются изме-

нить образ и место жительства. Как социально-медицинское явление ВИЧ-инфекция уникальна, не сразу стало очевидным, что только при взаимодействии разных ведомственных структур можно помочь женщинам выйти из кризиса, сохранить свою жизнь, здоровье, растить детей в семье, получить высокоэффективную профилактику передачи ВИЧ-инфекции ребёнку при беременности и в родах. Женщины фертильного возраста, беременные и роженицы — это целевая аудитория, наиболее благоприятная для выстраивания системы профилактики и противодействия ВИЧ-инфекции. Вследствие целого ряда психологических особенностей женщины уязвимы в контексте ближайшего социального окружения, в связи с чем можно утверждать, что решение о наблюдении, поддержании собственного здоровья, лечении ребёнка ВИЧ-инфицированная будет принимать в зависимости от социальных обстоятельств, наличия в её жизни понимающих и принимающих близких.

От первой консультации по вопросам жизни с ВИЧ, мотивации на сотрудничество с социальными службами, приверженности диспансерному наблюдению жизнь женщины и её детей может радикально измениться: жизненно важно внести четкость в распорядок дня, определиться с режимом питания и приёмом препаратов, оздоравливающих физических нагрузок, необходим пересмотр бытовых и социальных привычек.

Взаимодействие с женщиной, находящейся в психологическом кризисе на этапе принятия диагноза «ВИЧ-инфекция», затруднено. Это и для специалиста каждый случай — нелёгкий путь поиска, ведь нет похожих «историй», как и нет единого стандарта оказания помощи. Достоверным остаётся одно: именно в период принятия диагноза женщина и её дети должны быть охвачены вниманием социальных служб и центров помощи семье, так как в это время, в силу своего состояния, мать не может обеспечить элементарный уход за детьми, ввиду того, что сама нуждается в интенсивной психологической, психотерапевтической, и, возможно, медикаментозной помощи.

Значительно смягчить тяжесть диагноза удаётся в случае, когда женщина решается сообщить об этом семье или значимому близкому человеку. Многократно подтверждённый факт — из разрушительного барьера угрожающее жизни заболевание становится импульсом к установлению позитивных межличностных отношений в семье, составлению нового жизненного сценария, сохранению семьи и естественного права ребёнка воспитываться с кровными родителями. Основная задача специалистов, при любом варианте развития событий, — адаптация женщины к изменившимся условиям жизни, снижение вреда вследствие причинённой стигмы и дискриминации, сохранение материнских и социальных ориентаций. Портрет женщин, живущих с ВИЧ, собирателен, объединяющим для них должно быть одно: активный социально-психологический патронаж

до выхода женщины из кризиса. Ключевой момент консультации в кризисной ситуации — приобретение взаимной эмпатии и доверия, при этом от специалиста требуется, вслушиваясь, дать возможность выговориться, а затем оценить остроту кризиса, место суицидальных настроений; необходимые меры поддержки; амбиции личности как основной инструмент активизации внутреннего потенциала.

В работе с женщинами следует учитывать специфику эмоциональных реакций женщин. Страх, отчаяние, гнев сменяются приступами отрешённости и подавленности, но специалисты, ведущие женщину, знают, что эти проявления не константны, и последующие приступы будут слабее предыдущих. После чего вновь становится возможным движение навстречу материнству, ребёнку, жизни. Это важнейший этап в работе помогающего специалиста и переломный в принятии женщиной диагноза.

Специалист на первоначальном этапе установления отношений с женщиной может намеренно позволить рассмотрение проблем личного характера клиентки, прямо не связанных с настоящим кризисным состоянием. Тем не менее, на основании косвенных и невербальных данных специалист структурирует конфликт, фокусируя внимание на проблеме, вызвавшей кризис. Условно модель консультативных встреч по изменению отношения к проблеме ВИЧ-положительного диагноза можно представить следующими этапами:

1. Создание эмпатичных отношений между женщиной и специалистом.
2. Обратная связь.
3. Анализ приоритетных проблем, ответственный выбор.
4. Стратегия альтернативных действий в преодолении кризиса.

В нашем исследовании дан анализ каждого этапа консультативных встреч социального специалиста и женщины.

Первый этап. Создание эмпатичных отношений между женщиной и специалистом. Первая встреча может носить поверхностный характер, быть непродолжительной. Прямой переход к решению проблемы может оттолкнуть женщину, оказать негативное влияние на исход консультации, да и собственно поставить под сомнение компетентность специалиста. Развитию эмпатичного контакта с женщиной могут служить некоторые приёмы, которыми успешно пользуются социальные специалисты, а именно: принимающий, тёплый стиль общения, избегание споров, рефлексивное слушание, эмоциональная поддержка, безусловное уважение личности женщины. Наиболее важным моментом в создании эмпатичных отношений является развитое умение специалиста слушать и слышать консультируемую. Быть заинтересованным слушателем, следовательно, иметь в своём арсенале мощное, безотказно действующее, психотерапевтическое средство, ведь ни для кого не секрет, что многие специалист красиво и легко говорят, по своей значимости всегда дадут правильный совет, но на практике метод слушания применяется значительно реже, чем этого требуют кризисные ситуации вообще. Слушание — структурированный процесс, в ходе которого специалист должен показать свою заинтересованность, внимательность, произносить слова-реплики, поддерживающие женщину, тем самым помогая ей довериться специалисту. Особый стиль поведения специалиста, работающего в области кризисных ситуаций, предполагает этическую и духовную нейтральность. На практике это исключает вынесение оценок, навешивание ярлыков, подведение итогов действий или бездействия клиента. На данном этапе специалисту важно определить и высветить ресурсные возможности

самой женщины, степень её обращения к своему потенциалу, когнитивную настроенность на исследование проблемы.

Второй этап. Обратная связь. В структурировании специалистом проблемы, переживаемой клиенткой, уже нашло отражение масштаба кризисной ситуации. На этой стадии женщина скорее всего будет находиться в состоянии пред-размышлений, так как всё ещё подавлена. По ходу обратной связи нередко вскрываются те моменты, которые изначально женщина не хотела озвучивать, нередко именно эти подробности являются краеугольным камнем, мешающим снятию остроты конфликта и позитивному развитию дальнейшей общественно-событийной и личностно значимой жизни женщины. Этот этап ведения кризисной ситуации характеризуется когнитивной плотностью. Женщина открыта для информации, задаёт много вопросов, касающихся жизни с ВИЧ, особенно репродуктивных, социальных и правовых гарантиях. Это желаемый вариант развития консультативной ситуации. Главное теперь — удержать ситуацию и не нарушить баланс: продолжать оказывать эмоциональную поддержку, укреплять веру в собственные возможности, стимулировать позитивный настрой на преодоление кризиса, закреплять чувство надежды и успеха.

Третий этап. Анализ приоритетных проблем, ответственный выбор. В порочном круге симптомов, удерживающем женщину в состоянии кризиса, специалистом проблема сформулирована на этапе слушания. Она является основой в построении гипотезы о реальных и потенциальных возможностях женщины, что, в свою очередь, позволяет вычлнить слабое звено и разорвать замкнутый круг симптомов, поддерживающих дестабилизацию социально-психологической ситуации. Определены грани и глубины проблемы в некоторых случаях должно быть рассмотрено на экспертном заседании специалистов, с определением альтернативных вариантов позитивного выхода из кризиса. Самостоятельное преодоление женщиной ситуации самоизоляции, отказа в реализации законных прав, учитывая тяжесть довлеющих социальных и психологических обстоятельств, возможно в единичных случаях и реализуется по сценарию социальной бессобытийности, зависимости от среды, отказа от самореализации.

Безусловно, роль специалиста неназидательна и направлена прежде всего на побуждение женщины принимать самостоятельные решения. Эпидемии ВИЧ/СПИДа чужды социокультурные границы. Вследствие чего женщины как представительницы социального, культурного, духовного и, наконец, национального начал требуют от специалиста значительного напряжения сил, ведь крайне важно с первых шагов консультации освоить специфический язык женщины, т.е. через языковую репрезентацию проявить для себя тип мироощущения клиентки, что позволит говорить с женщиной на одном языке, понимать значение используемых ею смысловых конструкций. Особое значение этот навык приобретает в работе с категорией женщин, которые затрудняются в вербальном оформлении своих мыслей и переживаний, что в первую очередь свидетельствует о «застревании» на проблеме, о сложной форме развития внутреннего конфликта. Поэтому интерпретация невербальных знаков приобретает в ситуации консультации по ВИЧ особое значение, так как позволяет определить виды неотложной помощи и наметить индивидуальную программу реабилитации, своевременное подключение междисциплинарных специалистов.

Целью дальнейшего интенсивного социального сопровождения является поддержка и помощь женщине в разрешении жизненной ситуации, возникшей одновременно с положительным тестом на ВИЧ. Казалось бы, мониторинговыми исследованиями накоплено достаточ-

но информации о жизни с диагнозом «ВИЧ-инфекция», определены пошаговые этапы консультирования и целевые группы по оказанию неотложной помощи, но несмотря на существующие ресурсы, имеют место нелегко преодолимые преграды для беспрепятственного доступа к этим услугам. Не случайно, как показывает опыт практического ведения женщин в связи с положительным тестом на ВИЧ, прорисованные в ходе мотивирующих консультаций со специалистом позитивные изменения запаздывают либо не реализуются вовсе. Пройти со специалистом альтернативный путь решения проблемной ситуации, выработать новые жизненные установки и научиться жить с угрожающим жизни заболеванием, принимать вызовы общества, — не одно и то же. Обществу в целом ещё предстоит осознать, изучить причины своего отношения к людям, живущим с ВИЧ, научиться не смешивать вопросы морали и жизни вируса в организме человека, вируса как носителя инфекционного заболевания, безучастного к морали и образу жизни человека, расовым, социальным и половым отличиям. С. Г. Максимова выделены некоторые особенности отношения к ВИЧ-инфицированным: «Молодежь не столь категорична в своих оценках, если они касаются близких родственников, и более категорична в отношении «дальних лиц», то есть чаще всего «близкий человек» воспринимается как «объект, за которым необходимо заботиться и ухаживать», а «дальний» воспринимается как «источник возможного инфицирования». Вероятно, это

зависит как от уровня информированности молодого поколения, так и от существующих в обществе социально-психологических установок по отношению к проблеме распространения ВИЧ-инфекции...» [3, с. 142].

Четвёртый этап. Стратегия альтернативных действий в преодолении кризиса. Важным стратегическим инструментом противостояния кризису должна стать сформированная потребность в реализации, воспроизведении комплекса действий, препятствующих возвращению в депрессию, социальную изоляцию, к суицидальным настроениям. Чёткое внутреннее структурирование проблемы, активное сотрудничество с помогающим специалистом, повышение компетенции по социальным и медицинским вопросам, преодоление самостигматизации помогают эффективно противостоять дискриминационным и стигматизирующим выпадам со стороны общества. Мощным реабилитирующим компонентом является интеграция женщин в группу взаимопомощи, посещение которой не строго регламентировано и определяется личной потребностью.

Противостояние людей, живущих с ВИЧ, и общества в свете противоречивости явления при более глубоком рассмотрении представляется не разделяющим, а, как это ни парадоксально, объединяющим и направляющим к общей толерантности. Общество, обескураженное мировым масштабом эпидемии ВИЧ, должно адекватно интерпретировать толерантность как феномен солидарности и реального противодействия эпидемии ВИЧ.

Библиографический список

1. ВИЧ/СПИД и дети / Е.Н. Виноградова, Е.Е. Воронин, Г.В. Волкова (и др.) Под ред. проф. А.Г. Рахмановой. — Санкт-Петербург: «АБТ», 2007.
2. ВИЧ и право в Российской Федерации / Е.Е. Андреев, Е.В. Гусева, К.А. Зиньковский (и др.) // Правовая защита граждан. — Москва: РОО «СПИД инфосвязь», 2008.
3. Максимова, С.Г. Социологический анализ уровня информированности о ВИЧИПП, жизненных представлений о ценностях здорового образа жизни молодежи. Обучающейся в С.Н.П.О.» // Сборник материалов итоговой конференции по результатам реализации компонента МОТ в проекте «Комплексные стратегии противодействия распространению ВИЧИПП среди молодежи РФ». — Москва: Международная организация труда, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.09.08.

УДК 374.3(091):061.22

Г.В. Оленина, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

ДИНАМИКА ГРАЖДАНСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ ДОСУГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX — НАЧАЛЕ XXI ВВ.: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье на обширном фактологическом материале исследуются педагогические аспекты динамики гражданских инициатив молодежи в сфере культуры и досуга на основе методологической идеи циклического развития культуры общества, маятниковой инверсии как движущего механизма социально-культурного процесса, в контексте которого развивалось многополюсное любительское движение молодежи, не вписывающееся в идеологическую парадигму советского и постсоветского времени

Ключевые слова: историко-педагогический анализ любительского движения, динамика инициатив, гражданские инициативы молодежи в сфере досуга.

В послевоенный период, в конце 50-х — начале 60-х годов *молодежные гражданские инициативы* заявили о себе в *сфере досуга*, на базе учреждений культуры, действующих на основе концепции культурно-просветительской работы, пришедшей на смену политико-просветительской работе сталинских времен, но не утратившей императива идеологии, единственности материалистической истины в педагогике в рамках теории коммунистического воспитания. [1, с. 42, 43]. На основе изученной литературы, анализ которой представлен далее по тексту, мы убеждаемся, что в конце 50-х годов наиболее заметной инициативой в сфере культуры и досуга стало развитие любительского движения, породившего свою

специфическую историческую форму — клуб любителей какого-либо вида досуговой деятельности и объединение таких клубов (клубное объединение).

С падением «железного занавеса», с проведением в г. Москве Первого Всемирного фестиваля молодежи и студентов в деятельности клубных учреждений, массово появившихся в СССР после войны как новых государственных организационных структур, преобладает двоякая тенденция. С одной стороны, это идея культурного обслуживания населения, требующая от культпросветучреждения наличия развитой и управляемой штатным аппаратом художественной самодеятельности [2, с. 122-126; 3, с. 65-73; с. 69], с другой — альтернативная

первой тенденция формирования инициативных молодежных клубов и клубов-кафе силами самой молодежи как самоуправляемых структур. Сначала движение молодежных клубов началось в крупных столичных городах (Москва, Ленинград), позже — в середине и в конце 60-х гг. в крупных городах Сибири (Новосибирск, Кемерово) [4, с. 116]. По мнению А.С. Запесоцкого, В.В. Туева в молодежных клубах 50-х — 60-х годов «царила атмосфера общественного энтузиазма, демократизма, дружелюбия, открытости для контактов и общения». Из среды этих клубов выдвинулись такие яркие лидеры, как Л.Г. Белкин, Д.М. Генкин, Р.Б. Кисин, В.Б. Чурбанов, поскольку в развитии любого клуба важна роль не только социальной, но и личностной инициативы [4, с. 116].

В рамках парадигмы идейно-политического воздействия на широкие массы трудящихся и их коммунистического воспитания в сфере досуга формулируется Д.М. Генкиным социодинамика молодежного инициативного клуба как поэтапное расширение и углубление позитивной направленности его деятельности: от развлечения для самих членов клуба к общественному воздействию, гражданскому влиянию сначала на ближайшее окружение, затем на жизнь разных групп молодежи и культурных учреждений города [4]. А.В. Сасыхов и Ю.А. Стрельцов (1969 г.) рассматривают инициативные клубы как высшую форму клубной самодеятельности, поскольку эти клубы — демократические организации, возглавляемые самоуправляемыми выборными органами, имеющие свой устав, работа этих инициативных структур выходит за рамки просвещения и организации культурного отдыха [5, с. 360-441, с. 371].

Личностным результатом развития клубного любительства этапа 50-х — 60-х годов было воплощение *идеи гражданского служения в сфере досуга* на основе лидерских качеств и умения формировать коллектив единомышленников активом досуговой группы, любительский интерес которой не сводится к художественно-творческой деятельности.

В 70-е годы, в эпоху застоя, когда конструктивные инициативы «снизу» перестали находить поддержку государства «сверху» [6, с. 21], опять проявились противоборствующие для русской культуры тенденции: с одной стороны, рост образованности и культуры советских людей, их интереса к общественным проблемам во многом был элиминирован давлением исторических традиций, влияющих на культурные процессы с другой стороны. Традиции воспроизводились механизмом ментальной культурной памяти народа как беззащитность личности перед государственным насилием, характерным для историко-культурного развития России, по мнению Н.А. Хренова, с XVII века, времен Петра I и раскола [7, с. 59-60].

Изучение любительского движения в 70-х — начале 80-х годов в рамках теории и практики развития клубного самодеятельного коллектива как части клубоведения Е.И. Смирновой [8, 9], В.Е. Триодиным [13], В.С. Гончаровой, позднее — Т.И. Баклановой [10] и др. позволило терминологизировать, классифицировать, типологизировать любительское движение, высказать мысль не только о позитивном, но и нейтральном и негативном содержании любительского интереса по отношению к обществу и его нормам (Е.И. Смирнова), что уже в конце 80-х подтвердилось практикой движения неформалов. **Но к середине и концу 80-х годов** широкая практика любительского движения, подкрепленная новой политической оттепелью перестройки, пришла в противоречие с практикой руководства любительством со стороны клубных учреждений, которые по-прежнему требовали от любителей приоритета идейно-воспитательной функции, планирования воспитания участника объединения примерно по восьми направлениям коммунистического

воспитания одновременно на основе одного определенного вида любительской деятельности, что не могло не привести к конфликту, обострению противоречий между клубными учреждениями и массовым инициативным любительским движением, к ситуации, когда «клуб — инициативное объединение» ушел из клуба-учреждения [11, с. 3].

Со второй половины 80-х и до середины 90-х годов (времени выхода закона РФ «Об общественных объединениях») наблюдается новый этап в развитии инициативного любительского движения в сфере культуры и досуга. Н.Н. Ярошенко характеризует этот этап, включая начало XXI века, как парадигму социальной активности личности на основе формирования либеральных ценностей [1, с. 21]. Новизна социокультурной ситуации заключалась в том, что на волне перестройки (1985 г.) заявляют о себе неформалы, и любительское движение, социокультурная инициатива распадается на два полюса: 1) экспрессивные, эпатажные проявления досуговой инициативы и активности (панки, рокеры, фанаты, металлисты т.д.); 2) конструктивное культурно и социально ориентированное любительство. К последнему относятся экологические, историко-культурные и социально-политические (клубы в защиту перестройки и т.д.) направления молодежного движения. Если культурно ориентированное любительство (театральные хозрасчетные студии, рок-лаборатории) с трудом, но вписывались в рамки деятельности учреждений культуры, то социально ориентированные клубы и их объединения в форме хозрасчетных фондов молодежной инициативы, молодежных культурных центров — далеко не всегда. Это дало основание исследователям назвать социально ориентированные любительские клубы внеклубным любительским движением [12, с. 16].

Проект перестройки управления любительским движением в масштабах всей страны на основе территориальной самоорганизации однопрофильных и многопрофильных любительских клубов был предложен В.В. Розановым и В.Н. Рыбаковым. В качестве организационного механизма такой перестройки авторы предложили создание «общественно-государственного совета по управлению развитием любительского движения», которые создаст «актуальную среду» для реализации социальной инициативы личности в сфере досуга, обеспечит ее государственную поддержку через формирование социального заказа на такую инициативу, предусматривающего реальное правовое и относительное ресурсное обеспечение ее со стороны государства [14, с. 3].

Разработка данного организационного проекта основывалась на трансформации теоретико-методологических подходов к осмыслению любительства в сфере досуга.

Решая проблему динамики развития любительства, повышения его качества и социальной эффективности в рамках актуальной тогда политической концепции ускорения научно-технического прогресса, нового понимания роли человеческого фактора, воспитания нового человека, углубления советской демократии, авторы предприняли попытку анализа социальной досуговой инициативы с позиций ее *гуманистического*, а не только социально-политического содержания, с учетом *изменения* в конце 80-х годов *функционального содержания сферы досуга* в жизни общества и личности (превращение досуга во вторую после труда жизненно-важную сферу), предложили методологическую модель советского любительства. Проект консолидации любительства в масштабах всей страны основывался на понимании любительства как инициативного, в основном молодежного движения, основанного на самоуправлении и самофинансировании, социальная эффективность которого измерялась эффективным и мобильным решением проблем, «узких мест» в культуре, искусстве, управлении,

политике, которые с таким же эффектом государство решить не могло [13].

Что давало участие в любительском движении этого периода отдельной личности, каковы результаты личностного уровня развития любительского движения на данном этапе? Еще в 1982 г. В.Е. Триодин ставит проблему неразработанности в клубоведческой науке проектирования качества личности, воспитывающейся в процессе клубной деятельности в условиях коллектива, высказывает мысль об опосредованном характере воспитания в условиях групп любителей (цели воспитания участниками коллектива не осознаются и не ставятся), рассматривается проблема влияния на участника социально-психологического климата в коллективе (Б.Д. Парыгин) и воспитания ценностных ориентаций участника коллектива (М.С. Каган) [14, с. 20-25].

В конце 80-х годов развитие конструктивного социального любительства, показывает, что оно создавало новые типы связей между людьми, здесь проверялась жизнеспособность новых социальных технологий управления «снизу». Молодежь самостоятельно овладевала политической, экологической культурой, занималась возрождением традиционных культур народов России в ситуации полной ответственности за предпринимаемые действия. Такой уровень развития любительства был формой социального творчества, где формировались новые правовые механизмы и социальные институты в управлении обществом и культурой [12, с. 15]. И хотя термина «гражданское воспитание» в те годы еще не было в широком научном контексте, по сути реальное участие молодежи в конструктивном социокультурном любительском движении было школой ее гражданского воспитания, где процесс воспитания происходит опосредованно, через реальный опыт любительской деятельности и лидерства в самоуправляемом и самофинансируемом коллективе, часто преодолевая сопротивление среды, т.е. в условиях отсутствия реальной государственной поддержки досуговой позитивной инициативы. Мы считаем, что это была культура участия, вклада своего времени, труда, таланта в общее дело развития социума и общества в целом.

Что принесли обществу и культуре личности инициативы эпатажного крыла, крыла неформалов? Либерализацию половой морали, демократизацию внешнего облика, одежды молодых людей, их специфический язык общения с широким использованием сленга, непонятные для непосвященных жизненные ценности (полное отрицание опыта поколения родителей, культ лбви или насилия и т.д.). Образ жизни в компании (тусовке), в дороге (путешествия «автостопом»), но в любом случае — далекий от созидания, труда, личного участия в обустройстве общественной жизни в России, близкий к опасной игре со смертью (криминал, наркотики), риском проживания без дома или на снимаемых вскладчину квартирах (своеобразная коммуна). Созерцательное или агрессивно деятельное существование во имя разделяемых со своим окружением ценностей без перспектив на будущее, либо с сознательными криминальными или политическими противоправными перспективами (казанская группировка, люберы, позднее — скинхеды, национал-экстремисты). У них свое социальное время, и своя культура: субкультура, переходящая в контркультуру, культуру отчуждения, а не вклада, участия. У неформалов иное организационное строение социально-психологической микроединицы этого молодежного движения: тусовка-компания либо группировка, отличающаяся от тусовки жесткой иерархической структурой, агрессивно-криминальными целями, подавлением высшими низших по статусу [15]. Маргинальные субкультурные инициативы молодежи есть в любом обществе (И.М. Ильинский [16], А.П. Марков [17; 18]), но на волне перестройки и последующего кризис-

ного реформирования, распада СССР эти инициативы проявились как массовые, унесли жизни десятков тысяч молодых людей (криминал, наркотики), деформировали судьбы еще сотен тысяч (уход в рэкет, религиозные секты и т.д.) [19, с. 139-158].

Маргинальные молодежные инициативы обнаружили двуположность ценностного содержания молодежного движения в России, силу и слабость асоциально направленной инициативы, заставили специалистов социальной педагогики в сфере досуга считаться с вероятностным характером стихийного процесса социализации подрастающего поколения, протекающего в зоне риска для личностного становления подростков и молодежи [там же].

Социокультурный опыт молодежного любительского движения в России во второй половине 80-х — начала 90-х годов показал, что учреждениям культуры необходимо создавать организационно-педагогические условия для формирования просоциальной направленности, позитивного содержания любительского движения молодежи, чтобы противостоять стихийному вектору процесса социализации. Такими условиями являлись: 1) свободный выбор любителями предмета деятельности, отсутствие диктата идеологии; 2) гибкая мобильная трансформация (структурная перестройка и изменение направлений деятельности с ориентацией на интересы населения, молодежи) базовых учреждений — как организационной опоры любительства; 3) учет специфики воспитания в самоуправляемом и часто самофинансируемом любительском коллективе, опосредованный характер воспитательного процесса через опыт любительской деятельности. Но с этими задачами учреждения культуры как государственные структуры не справились: массовое любительское движение ушло из под их влияния.

Это подтверждает мысль Т.И. Заславской о том, что «движущей силой социального развития являются люди, в случае несоответствия их социальных качеств требованиям современного мира, государственная власть не способна решить ни одной проблемы. Интересы, потребности, моральные установки, правовое сознание и другие стороны менталитета граждан перераспределяют принятие или неприятие обществом предлагаемых властью правил игры» [20, с. 23]. Поэтому на этапе середины 80-х — начала 90-х годов возникают и гаснут, не найдя массового подкрепления, идеи организационной перестройки клубных учреждений, «догоняющих» ушедшее из-под их влияния любительское движение: 1) идея культурно-спортивного комплекса (КСК), долженствующего объединить на местах культуру и спорт в единый, привлекательный для населения комплекс; 2) идея массового распространения молодежных культурных или досуговых центров на хозрасчетной основе, интегрирующих те виды досуговой деятельности, которые интересны молодежи и населению, а не только штатному аппарату учреждения культуры и власти. Это дает обоснование ученым (А.В. Каменцу, В.А. Лапшину, В.Е. Триодину) сделать вывод о том, что выработанный подход к клубу как институту социальной активности масс не был в полной мере реализован на одном этапе развития нашего общества. В результате клубная организация масс постепенно превращается в учреждение для масс с подменной самоуправлением управлением [12, с. 26].

Начало и середина 90-х характеризуются новой социокультурной и политической ситуацией в стране, повлиявшей на развитие гражданских молодежных инициатив в сфере досуга и культуры, определявшейся новым отклонением в противоположную сторону «ментального маятника». С распадом СССР в 1991 г., приходом рыночных отношений, переходом учреждений культуры на хозрасчетный механизм в 1992 г. (что повлекло сокращение их количества, особенно в условиях села), в обществе изме-

нилось отношение к досуговым инициативам молодежи и содержание этих инициатив. Социокультурная ситуация в стране характеризовалась многопартийностью, формированием новой выборной системы с участием молодежи, появлением в крупных городах зарубежных благотворительных общественных организаций, продолжением роста элитного крыла неформалов. Все это потребовало принятия в 1995 г. закона РФ «Об общественных объединениях», тем более, что закон, предшествующий данному, был принят в СССР в 1936 г. [20, с. 69].

Закон 1995 г. [21] гарантировал общественным объединениям свободу и разнообразие деятельности, легитимизировал ее экономико-хозяйственные механизмы, регулируя взаимоотношения с государством на основе принципа невмешательства в деятельность объединений, не нарушающих данный закон. Общественные объединения, одной из правовых форм которых были общественные организации, можно было создавать на базе трудового коллектива, по месту жительства, на определенной территории — от муниципального до регионального и федерального уровней. *Все это было экономико-правовым условием независимости деятельности общественных объединений от базовых учреждений*, в том числе — учреждений культуры.

Но и учреждения культуры не рассматривали любительство как приоритет, поскольку в **середине 90-х гг.** изменились представления специалистов о модели культурно-просветительской работы в концепции культурно-просветительской работы в концепцию работы культурно-досуговой. Приоритетом стала идея не столько развития творчества населения (художественного, технического, социального), сколько потребления культуры, досуга. Культурно-досуговые учреждения для

этих целей должны были стать хорошо технически оснащенными, чтобы решать принципиально иные, по сравнению с этапом культурного просвещения, задачи: *оздоровление, рекреация, развитие человека* в сфере досуга. Перспективной моделью культурно-досугового учреждения (КДУ) представлялся центр досуга с окупаемыми помещениями для танцев, аэробики, игр, игровых автоматов, аттракционов, залов для зрелищных и церемониальных программ. Помещения для любительства, художественного творчества планировались в дополнение к рекреационно-развлекательным, либо должны были стать отдельными клубными помещениями малых форм. Такая резкая трансформация ценностей досуга в России произошла под влиянием коммерциализации и вестернизации отечественной доктрины досуга [22, с. 122-126].

Последнее десятилетие (с 1995 по 2005 гг.) показало, что эту модель КДУ государству не удалось реализовать по ряду причин и экономического (модель требовала значительных финансовых вложений) и социокультурного характера, связанных с изменением досуговых ориентаций социально-стратифицированного населения, молодежи. «Новые богатые» предпочитают проводить досуг по западному образцу в частных ночных клубах, заведениях игорного бизнеса, пользоваться услугами зарубежного турбизнеса. У «новых бедных», составляющих значительное большинство населения, отсутствует как свободное время, так и экономическое его обеспечение. Средний класс как основной массовый потребитель сферы досуговых услуг в России находится в стадии становления, он слишком малочислен, чтобы влиять на современную социокультурную политику, проявлять свою инициативу в этой сфере [23, с. 29-41; 24, с. 5-12].

Библиографический список

1. Ярошенко, Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности : автореф. дис. ... д-ра педагогических наук : 13.00.05 / Н.Н. Ярошенко — М. : МГУКИ, 2000.
2. Никитина, Н.Н. Как сделать общественные ценности достоянием личности / Н.Н. Никитина // Класный руководитель. — 2004. — № 4.
3. Литовкин, Е.В. Генезис и этапы культурно-просветительской работы / Е. В. Литовкин // Вестник МГУКИ. — 2003. — №4.
4. Туев, В.В. Технология организации инициативного клуба / В. В. Туев — Москва — Кемерово, 1999..
5. Сасыхов, А.В. Основы клубоведения / А.В. Сасыхов, Ю.А. Стрельцов. — Улан-Удэ : Бурятское книжное изд-во, 1969.
6. Заславская, Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе / Т.И. Заславская // ОНС : общественные науки и современность. — 2005. — №4. — С. 13-25.
7. Хренов, Н.А. Культура в эпоху социального хаоса. / Н.А. Хренов. — М. : Едиториал УРСС, 2002.
8. Смирнова, Е.И. Культурно-просветительская работа и ее роль в формировании общественной политической активности трудящихся / Е.И. Смирнова. — Л.: ЛГИК, 1980.
9. Смирнова, Е.И. Теория и методика организации самостоятельного творчества трудящихся в культурно-просветительских учреждениях / Е.И. Смирнова. — М. : Просвещение, 1983.
10. Бакланова, Т.И. Теоретические основы педагогического руководства художественной самодеятельностью : автореф. дис. д-ра педагогических наук: 13.00.05 / Т.И. Бакланова. — Л. : ЛГИИК, 1990.
11. Как и зачем создается клубное объединение? Методические рекомендации в помощь школьному и студенческому активу / Г.В. Оленина. — Барнаул, 2004.
12. Клуб и любительское движение / А.В. Каменец, В.А. Лапшин. — М. : ВЦНТ и КТР, 1989.
13. Розанов, В.В. Анализ опыта и перспективы совершенствования деятельности любительских клубов и объединений / В.В. Розанов, В. Н. Рыбаков — М. : ВМЦ и КТР, 1988.
14. Триодин, В.Е. Организация и методика работы клубных объединений / В.Е. Триодин. — Л. : ВПШК, 1982.
15. Дроздов А. Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации / А.Ю. Дроздов // Социологические исследования. — 2003. — №4.
16. Ильинский, И. М. Комсомол и перестройка / И.М. Ильинский. — М. : Мол. гвардия, 1987.
17. Самодеятельные молодежные объединения : состояние, тенденции, проблемы / авт. — сост. А.П. Марков. — Л. : ЛГИК, 1988.
18. Неформальная Россия : о неформальных политизированных движениях и группах в РСФСР : опыт справочника / сост. : В. Березовский, М. Кротов. — М. : Мол. гвардия, 1990.
19. Косарецкая, С. В. О неформальных объединениях / С.В. Косарецкая., Н.Ю. Синягина. — М. : Гуманит издат центр ВЛАДОС, 2004.
20. Ямпольская, Ц. А., Общественные организации в СССР. Некоторые политические и организационно-правовые аспекты / Ц.А. Ямпольская. — М. : Изд-во «Наука», 1972.
21. Об общественных объединениях : Закон Российской Федерации № 82-ФЗ от 19. 05. 1995 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1995. — № 21. — Ст. 1930.
22. Культурно-досуговая деятельность / под науч. ред. А.Д. Жаркова, В.М. Чижилова. — М. : МГУК, 1998.
23. Арутюнян, Ю. В. О социальной структуре общества постсоветской России / Ю.В. Арутюнян // Социологические исследования. — 2002. — №9.
24. Мосалев, Б.Г. Досуг. Методология и методика социологических исследований / Б.Г. Мосалев. — М. : МГУК, 1995.

Статья поступила в редакцию 20.05.08.

УДК 378.02:372.8

А.В. Петров, д-р. пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск
О.П. Петрова, канд. пед. наук, доцент ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ВЗГЛЯД НА РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИИ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЕГО ОСОБЕННОСТЕЙ ПО СРАВНЕНИЮ С ТРАДИЦИОННЫМ ОБУЧЕНИЕМ

(окончание)

В работе поставлена задача выявить специфические особенности развивающего обучения по сравнению с традиционным. Автор сформулировал целый ряд вопросов, касающихся содержания этих педагогических систем обучения, и через ответы на них сделал попытку с различных позиций решить поставленную задачу.

Ключевые слова: развивающее обучение, традиционное обучение, общение, теоретические знания, эмпирические знания, учебная деятельность, научные методы познавательной деятельности.

В учебном познании в развивающем обучении самым главным должно быть сопоставление различных способов познания, выявление их особенностей, достоинств и на этой базе развитие способностей учащихся, формирование будущих экспериментаторов, теоретиков и практиков. При этом следует показывать, что теоретические знания позволяют вскрывать сущность исследуемых объектов, явлений, процессов и делать наши знания о природе содержательными. Приоритет в науке отдается восхождению от конкретного к абстрактному или наоборот от абстрактного к конкретному в зависимости от многих обстоятельств. Любой искусственный процесс, связанный с отказом от формирования эмпирических или от теоретических знаний, в том числе и в системе образования, может привести к дисбалансу в развитии науки в будущем. Вот почему в системе развивающего обучения главным должен быть не выбор в пользу теоретических знаний, а в пользу развития познавательной самостоятельной деятельности учащихся за счет формирования научных методов и приемов познавательной деятельности как средств обучения и как элементов содержания образования.

13. В настоящее время существуют различные подходы к развивающему обучению. В чем специфика и отличие системы развивающего обучения профессора А.В. Петрова от системы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова?

Педагогическая система развивающего обучения А.В. Петрова, в отличие от школы Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, исходит не из концепции учебной деятельности, а из концепции единства личности, психики, сознания и деятельности, которая обосновывает необходимость введения в ядро теории развивающего обучения основополагающего дидактического принципа единства личности, психики, сознания и деятельности. Этот принцип выступает во множестве аспектов, выполняющая методологические, теоретические, эмпирические, нормативные, управляющие и структурообразующие функции. Он создает систему расчленения и интеграции психологических проблем. Поэтому через его призму можно рассматривать всю систему обучения. Этот принцип снимает абсолютизацию деятельностного принципа в обучении и расширяет возможности анализа человеческой психики, всех ее свойств и функций; впервые обоснованно вводит в педагогическую систему носителя психики, сознания и деятельности — личность, развитие которой и составляет главную цель развивающего обучения; организует интеллектуальное и креативное развитие за счет реализации личности всех форм своей активности (сознательной, подсознательной, надсознательной и деятельностной); выполняет эвристическую функцию, выявляя и разрешая противоречия между сознанием и деятельностью; управляет процессом творческого поиска за счет включения ступеней во внутренний и внешний диалог, позволяющий разрешать противоречия через сличение и оценку различных позиций сознания и результатов деятельности или сличения своих и чужих позиций; обосновывает необходимость переноса акцента с алгоритмического обучения, являющегося следствием деятельностного подхода, на развитие творческого мышления, реализуемого на основе креативных качеств личности как самоорганизующейся системы.

Основание теории составляет концептуальный принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями и принцип системности, который решает проблему формирования теоретического мышления посредством использования системного подхода, представленного нами в такой форме, когда он в состоянии разворачивать познавательные процедуры по методологической программе, заложенной в самом определении понятия «система». Данный общенаучный метод позволяет строить сознательно физические теории, модели; включать учащихся в системную познавательную деятельность, являющуюся главным средством развития теоретических знаний. При этом в рамках этого подхода с необходимостью работают все общенаучные методы научного познания, позволяющие осознать каждый этап формирования и развития содержательных (теоретических) знаний. Однако основание теории развивающего обучения определяется не только концептуальными принципами развивающего обучения и системности, но и концептуальной педагогической моделью обучения, которой является интегральная модель, преимущественно включающая все известные педагогические модели, а их оптимальное сочетание по существу определяет содержание технологии обучения.

14. Раскройте необходимость включения в интегральный принцип психологии таких компонентов, как личность, психика, сознание и деятельность.

Развивающее обучение научной школы А.В. Петрова исходит не из концепции учебной деятельности, а из концепции единства личности, психики, сознания и деятельности. Еще С.Л. Рубинштейн отмечал, что в современных условиях остро стоит вопрос о связи психологии с практикой. Однако «чтобы связь эта была реальной и эффективной, — отмечал он, — надо принять ее с двух сторон. Надо органически включить психологическую науку в решение жизненных проблем — это с одной стороны; но с другой, надо в самой теории создать внутренние предпосылки для этого, чтобы связь эта была реальной и действенной» [7, с. 3-15]. Эти проблемы А.В. Петров и решает за счет введения в ядро теории развивающего обучения основополагающего дидактического принципа единства личности, психики, сознания и деятельности, который посредством своих нормативных и процессуальных функций позволяет осуществлять «реальную и действенную связь» психологии и

практики обучения. Тем самым психодидактика обретает свою теоретическую базу.

В одном из пунктов мы уже рассмотрели кратко содержание и специфику дидактического принципа единства личности, психики, сознания и деятельности. Основное содержание его в дидактике заключается в том, что он: снимает абсолютизацию деятельностного принципа и расширяет возможности анализа человеческой психики, всех ее функций и свойств; обоснованно вводит в педагогическую систему образования носителя психики, сознания, деятельности — личность, развитие которой и составляет главную цель развивающего обучения; раскрывает специфику психики, сознания и деятельности; организует интеллектуальное развитие учащихся за счет реализации личностью всех форм своей активности (подсознательной, сознательной, надсознательной и деятельностной).

Важной особенностью этого принципа развивающего обучения является и то, что каждый его компонент (личность, психика, сознание и деятельность) рассматривается в развитии. При этом личность, а не деятельность является внутри этого принципа интегрирующим основанием. Именно через личность выявляются не только связи сознания и деятельности (с сохранением специфики составляющих), но и связи всех психических составляющих (процессов, качеств, свойств). Кроме того, раскрывается специфика саморазвития и формирования личности, выявление диалектики внешнего и внутреннего, индивидуального и типического, особенно и всеобщего.

Таким образом, психика, сознание и деятельность не являются самодостаточными, не существуют сами по себе, а принадлежат человеку, субъекту — личности, которая оказывается самым богатым конкретным понятием, благодаря которому преодолевается безличный, бессубъектный, а потому абстрактный характер принципа единства сознания и деятельности, рассматриваемого в психологии.

Заметим, что если в психологии имеется попытка обоснования введения интегрального принципа единства личности, сознания и деятельности (К.А. Абульханова-Славская), то постановка вопроса о введении интегрального принципа единства личности, психики, сознания и деятельности в дидактике было введено впервые А.В. Петровым. Остановиться более подробно на обосновании необходимости включения в указанный принцип компоненты — «психика».

В психологии понятие психики используется для характеристики специфического для животных и человека сигнального взаимодействия с окружающим миром. В ходе этого взаимодействия в мозгу, например, человека формируются динамические структуры (психологические модели), отражающие окружающую среду, его самого, включая сюда и состояние организма. Обеспечивая отображение действительности, эти модели выступают вместе с тем и как регуляторы процесса взаимодействия человека с окружающим миром, позволяют ему ориентироваться в нем, используя источники информации и ее переработку.

Особенностью психики человека является осознание действительности, обеспечивающее сознательное предвидение событий, критическую оценку и планирование своих действий. Это, очевидно, дает повод многим психологам психические явления рассматривать как явления сознания. Не являются исключением и принципы: единства сознания и деятельности; единства личности, сознания и деятельности, в которых психика представлена лишь как сознание. Однако, при всем огромном значении сознания оно является только частью психического, причем частью не всегда ведущей и определяющей поведение человека.

Психические явления могут протекать и протекают вне контроля сознания. Это можно продемонстрировать на процессах восприятия, памяти, мышления, построения движений. Именно то, что психическое существует независимо от его сознания, дает нам основание считать целесообразным при определенных условиях выделять психику и сознание как самостоятельные компоненты.

Конечно, ошибочно противопоставлять психику и сознание, относить их к обособленным, лишенным внутренней связи компонентам. Речь идет о другом — о необходимости выявить в сложном аспекте различные уровни его организации и детерминации.

Еще недавно образное представление структуры психического сводилось к сравнению его с айсбергом. Говорили, что сознание составляет только надводную часть айсберга, подводная же его часть не осознается, но именно она является первичной формой существования психического. Такое сравнение имеет смысл, если придерживаться мысли о существовании за пределами сознания только подсознательного. При этом творческая деятельность производится где-то за порогом сознания, в «глубинах» психики за счет особых операций, отличных от логических, что обозначается термином «интуиция». Однако в последнее время в трудах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского появилось новое представление о строении творческой личности, в регуляции поведения которой выделяется особая форма творческой интеллектуально-мотивационной активности, условно названной «надсознательное».

Подсознательное, сознательное, надсознательное — это различные уровни духовной жизни целостной человеческой личности, реализующей в материальном и духовном производстве свои сущностные силы посредством иерархии психофизиологических систем.

К подсознательному пласту творческой деятельности учащихся относится накопленный ими индивидуальный опыт. Этот опыт, записанный в нервных клетках, актуализируется соответственно запросом новой проблемной ситуации, требующей творческого решения. Естественно, что такое решение не может быть добыто из наличных подсознательных массивов информации. Его еще следует построить. Поэтому подсознательное лишь служит необходимым, но недостаточным условием получения качественно нового результата.

Другим компонентом в регуляции творческих процессов является «надсознательное». На этом уровне происходит неподдающаяся сознательно-волевому контролю работа творческой мысли в новом режиме. В этой форме психической регуляции интегрируются личностное и предметно-логическое, притом такое предметно-логическое, которое выходит за пределы известных моделей и теорий и формируется как качественно новое представление, определяющееся не столько преемственными связями, сколько безотносительностью. Логику этого процесса при рассмотрении научного творчества А.В. Петровский предлагает описывать в терминах категориального строя науки, подразумевая под категориями наиболее общие, далее неразложимые понятия, организующие работу мысли над конкретными доступными эмпирическому контролю предметами и проблемами. Скрытый от умственного взора субъекта мир категориального развития научных ценностей представляет не подспудные «глубины», а «вершины» человеческой психики, где личность создает то, что до этой деятельности не существовало.

Надсознательное движение научной мысли меньше всего напоминает общение индивида «один на один» с логикой науки. В каждом новом проекте незримо присутствует в качестве союзников и противников, возможных оппонентов и критиков множество конкретных исследователей. Поэтому надсознательное является по своей сути коллективно-надсознательным.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология : Сб. науч. трудов /Л.С. Выготский. — М., 1991.
2. Павлов, И.П. Лекции по физиологии. — М., 1952.
3. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М. : ИНФРА-М, 1998.
4. Давыдов, В.В. Последние выступления / В.В. Давыдов. — М., 1998.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М., 1996.
6. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. — М., 1956.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1960. — №3.

Статья поступила в редакцию 12.04.08.

УДК 371.315.7

В.А. Куклев, канд. пед. наук, доц. Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ

В работе представлены результаты исследования нового научного знания о мобильном обучении; раскрыты компоненты средств мобильного обучения; приведена их авторская классификация; введено понятие «мобильный учебник»; выделены специфические формы мобильного обучения: изучения учебного материала, общения, контроля, выполнения практических заданий; особое внимание уделено технологиям, определяющим внедрение мобильного обучения.

Ключевые слова: инновация, мобильное обучение, мобильный учебник, формы мобильного обучения, среда обучения.

Основные тенденции развития образования связаны с повышением качества образования, компьютеризацией, диверсификацией, индивидуализацией, непрерывностью, многоуровневостью, интенсификацией образования. Развитие образования обостряет существующие проблемы образования: доступность, качество, эффективность. Проблемы характеризуются наличием противоречий, барьеров развития; потребностью преодоления, предмета особого внимания, необходимостью решения, осмысления непонимания. К современным проблемам образования относятся вопросы методологии и организации современного образования. Методология современного образования неразрывно связана с целью и механизмом образования, которые реализуются через технологии образования. Идет поиск новых форм, появляется новая форма образования — открытое дистанционное образование (ОДО), которое выполняет интегрирующую роль в XXI веке.

Основные тенденции развития ОДО реализуются на основе информационно-телекоммуникационных технологий путем диффузии в традиционную организацию учебного процесса, ориентации на потребность в непрерывном профессиональном образовании. Развитие информационных технологий создало условия для реализации единой информационно-образовательной среды, доступ к которой может быть реализован в любое время и в любом месте. На наших глазах зарождается мобильное образование, как часть ОДО, такое образование использует в качестве средств обучения мобильные беспроводные устройства (сотовые телефоны, коммуникаторы, смартфоны, карманные персональные компьютеры, планшетные компьютеры, ноутбуки с устройствами беспроводного доступа), темпы распространения таких устройств растут очень интенсивно.

Идеи ОДО развивают известные ученые России и преподаватели, увидевшие в такой форме новые перспективы для образовательного процесса. В пропаганду новых идей внесли вклад: А.А. Андреев, В.И. Солдаткин, В.П. Тихомиров, С.А. Щенников, Е.С. Полат, М.И. Нежурина, И.В. Роберт, Л.Х. Зайнутдинова, А.Ю. Уваров, В.П. Демкин, В.Г. Михайловский, Г.В. Мо-

жаева, М.И. Беяева, А.В. Соловов, А.В. Осин, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова, Л. Г. Лаптев, С.Л. Лобачев, К.Ю. Лупанов, А.А. Поляков, А.А. Скамницкий, П.И. Образцов, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Ю.В. Исаев, М. П. Карпенко, Д. Ш. Магрос, М.А. Вознюк, А.Н. Долматов, В.Н. Васильев, Л.С. Лисицына, В.Е. Бочков, А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, З.О. Джалиашвили, Д.Л. Кречман, Ю.Ф. Тельнов, В.П. Тихомирова и др.

В ходе авторских педагогических поисков в рамках ОДО осуществлялся эволюционный переход от компьютеризированных учебников через сетевые образовательные ресурсы к мобильному обучению [1]. Другие работы [2-6] дали новый толчок для изучения методологии мобильного обучения (МО), стали отправной точкой для дальнейших исследований [7].

Целью нашего исследования является разработка теоретико-методологического и методического обоснования концепции мобильного обучения. В соответствии с целью сформулированы задачи исследования: выявить и систематизировать проблемы электронного и комбинированного обучения в высшем профессиональном образовании; разработать и обосновать теоретическое содержание вопроса формирования системы мобильного обучения; определить сущность понятия «мобильный учебник» в системе гибкого обучения в условиях профессионального образования; разработать концепцию, модель и педагогическую технологию реализации мобильного обучения, которые свяжут воедино все компоненты учебного процесса в целостную интегрированную систему, обеспечат требуемый уровень сформированности профессиональной компетентности, достаточный для профессиональной деятельности.

Научная новизна заключается в том, что впервые на основе системного подхода получено новое научное знание о мобильном обучении, его структуре, содержании, специфике, возможностях и педагогических условиях формирования; обоснованы концептуальные подходы и модель мобильного обучения, её сущность, специфика и впервые дано определение мобильного учебника, которое позволяет расширить понятийный тезаурус исследу-

емой проблемы; обоснована педагогическая технология мобильного обучения, в результате применения которой изменяются традиционные формы обучения: семинар становится электронным форумом, процесс общения — мобильным форумом или чатом, лекции становятся электронными, практикум становится обязательным компонентом формирования профессиональной компетентности. предложены формы мобильного обучения: изучение учебного материала, общение, контроль и выполнение практических заданий. Обоснован, разработан и реализован системный подход формирования гибкого обучения, включающий в себя комплекс моделей, в которых системообразующим фактором выступает мобильное обучение.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в развитие теоретических основ профессионального образования на основе применения новых информационных и педагогических принципов, мобильных технологий и заключается в том, что: определены целевой, содержательный, технологический, результативный компоненты процесса мобильного обучения, которые могут служить теоретическим основанием для обогащения теории профессионального образования; разработана концепция, модель и педагогическая технология формирования мобильного обучения, которые связывают воедино все компоненты учебного процесса в целостную интегрированную систему; результаты исследования обогащают теорию профессионального образования новым научным знанием о структуре мобильного обучения в системе ОДО, методах его формирования.

Практическая значимость исследования определяется тем, что: разработаны и внедрены в образовательный процесс учебно-методический комплекс «Инновационные технологии в образовании» [8] и комплекс дидактических средств (сетевые версии обучающих курсов, компьютеризированные учебники, электронные учебники, компьютерные информационно-учебные пособия, различные модули контроля уровня подготовленности обучаемых, компьютерные практикумы, электронные схемокорсы, электронные хрестоматии, тест-игры, компьютерные кроссворды, терминологические тренинги для электронных учебных изданий и др.); официально зарегистрировано и доступно для применения более 100 программных разработок; разработаны научно-практические рекомендации по проектированию, организации и реализации мобильного обучения; прогностический потенциал исследования обусловлен принципиальной возможностью организации на его основе последующих научно-исследовательских работ по изучению перспектив формирования гибкого обучения, совершенствованию форм, методов и систем организации учебного процесса в вузах, адаптации разработанных рекомендаций к условиям подготовки специалистов различных сфер профессиональной деятельности.

Утверждение правильности идеи нашего исследования находим в статье Бэна Баннистера [9], который утверждает, что развитие мобильных мультимедийных услуг, мобильного Интернета, широкополосной мобильной связи способствует мобильному обучению. Ученые обсуждают перспективы МО для образования, выделяя составляющие гибкого обучения, к которому относятся дистанционное обучение, включающее: on-line, мобильное и дистанционное обучение на основе бумажных носителей.

Отдельные работы исследуют перспективы и возможности мобильного обучения. А. А. Андреев, В. И. Солдаткин в [10] анализируют применение мобильных портативных персональных компьютеров (МППК) в системе ОДО, вводят классификацию МППК, включающую: специализированные (интегральные обучающие систе-

мы, текстовые плееры, калькуляторы, электронные блокноты) и универсальные устройства (сетевые и сетевые).

И. Бескровный [11] подчеркивает, что теоретической основой для внедрения МО является убеждение в том, что этот процесс должен соответствовать современному этапу развития общества и экономики и обслуживать его. Если в 1990-е годы обучение было проблемно-сфокусированным, то сейчас на Западе говорят о контекстуальном, неформальном и непрерывном обучении. И. Бескровный приводит основные характеристики современного обучения и соответствующие им технологические требования; новое обучение характеризуется: ориентированностью на обучаемого, индивидуальностью, коллаборативностью, ситуационностью, непрерывностью, доступностью; к новым технологиям относятся: ориентированность на клиента, персонифицированность, сетевые технологии, мобильные технологии, надежность.

А.А. Федосеев, А.В. Тимофеев [12], рассматривая мобильные технологии в образовании, отмечают, что возможностями современных коммуникационных устройств вполне достаточно для полноценной мобильной работы в различных профессиональных областях — бизнесе, науке и образовании; они подчеркивают, что перспективным представляется использование современных мобильных устройств в рамках технологий дистанционного обучения, заметив, что использование коммуникаторов для изучения учебного материала затруднено из-за малых размеров экрана, но и здесь возможно использование специальных устройств вывода информации в виде очков, которые позволяют достичь высоких разрешений. Мобильные устройства обеспечивают взаимодействие участников учебного процесса с различной степенью интерактивности и управления учебным процессом.

Нами обобщены и систематизированы подходы, описывающие общие принципы традиционного обучения, показаны внешние и внутренние закономерности обучения, системно представлена эволюция принципов обучения, отражены особенности ОДО и МО. В нашей работе представлены методы МО, как составной части ОДО; раскрыты компоненты средств МО, приведена их авторская классификация; охарактеризованы электронные книги для МО, введено понятие «мобильный учебник»; предложен и обоснован метод наращиваемого ядра в качестве учебного, в том числе при МО; раскрыты формы и технологии МО; предложены формы МО; особое внимание уделено технологиям, определяющим внедрение МО; приведены материалы технологической реализации МО, а также авторские свидетельства на разработки [7]. Показано, что в МО изменяются традиционные формы обучения: семинар становится электронным форумом, процесс общения — мобильным форумом или чатом, лекции — электронными, практикум — обязательным компонентом формирования профессиональной компетентности.

В ходе теоретического экспериментального исследования и практической работы были получены следующие результаты.

1. Анализ показал, что развитие электронного обучения обусловлено значительными изменениями на рынке труда, возрастанием требований к персоналу, внедрением информационных технологий в деятельность специалистов. Электронное обучение способствует: совершенствованию информационно-коммуникационных технологий; формированию информационного общества; развитию подходов мобильного обучения, т. е. обучения с помощью мобильных устройств, обучения в любое время и в любом месте; появлению понятия «электронная педагогика»; формированию гибкого обучения на основе новых возможностей мобильных телекоммуникационных услуг по доставке учебных текстов, графических материалов и

проведению видеоконференций. Анализ показывает, что в мире широко обсуждаются: место и роль мобильных образовательных моделей и технологий, а также теория и практика применения мобильных устройств в обучении. В России подобные разработки находятся только в стадии апробации в отдельных вузах, где накапливается опыт и методы новой педагогики. МО является составной частью ОДО, использует технологии традиционного обучения с учетом специфики открытого дистанционного образования. Методы МО позволяют адаптировать технологии обучения под возможности студентов, делают обучение более удобным для обучаемых, содержат существенно новые возможности организации обучения. Мобильное обучение: придает новое качество обучению; наиболее полно отражает тенденции в образовании современного человека, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени; является новым инструментарием в формировании человека информационного общества, в котором формируется новая среда обучения, независимая от места и времени. Установлено, что в области МО, как компонента электронного обучения получили наибольшее применение компьютерные (электронные) учебники, электронные книги, мобильные учебники в качестве мобильного контента. Развиваются системы мобильного тестирования (например, SMS-тестирование). Появляются мобильные игры и симуляции. Рост числа карманных персональных компьютеров, смартфонов, коммуникаторов, ультрапортативных бюджетных ноутбуков (например, ASUS EEE PC 701), а также других беспроводных устройств объективно ведет к использованию мобильного контента в обучении. На основе проведенного анализа сделан вывод, что формы традиционного обучения имеют место в системе дистанционного обучения, могут быть реализованы в технологиях дистанционного обучения (кейс-технологии, сетевой и телекоммуникационной технологиях), в контактном и в неконтактном периодах, однако обладают определенной спецификой.

2. Сформулированы принципы МО. Отмечено, что под влиянием современной дидактики происходят изменения в содержании основных принципов обучения, что проявляется при дистанционной форме обучения, в электронном, МО. Известные принципы традиционного обучения, составляя основное исходное положение теории, науки или мировоззрения, являются руководящими правилами реализации какой-либо деятельности. Принципы традиционного обучения в условиях осуществления ОДО дополняются новыми (принцип свободного доступа, дистанционности обучения и др.), реализация новых принципов влечет качественные изменения во всех элементах педагогической системы: в основу содержания образования закладываются профессиональные задачи, меняются характер знания, требования к уровню подготовки преподавателей, а также тип деятельности преподавателя и студента. Наиболее существенными принципами МО являются: непрерывность и адаптивность; индивидуализация процесса обучения; контекстуальность обучения; доступность; поддержка управления временем и обучением; гибкое взаимодействие преподавателя с обучаемыми. При этом в МО определяющим становится принцип самообразования. В связи с этим передача информации происходит от одного к другому, от одного ко многим, от многих к многим, что неизбежно ведет к изменению роли преподавателя в мобильном обучении. В качестве педагогических критериев МО предлагаются: элементы мобильности; свойства технической поддержки мобильных работников; использование карманных персональных компьютеров и других мобильных устройств. В качестве технических критериев МО предлагаются: простота использования; типы мобильного взаимодействия;

инструментарий обучения. По мере развития коммуникационных возможностей мобильных устройств продолжается развитие и наполнение содержания дидактических принципов обучения.

3. Выявлено, что автоматизация и компьютеризация обучения изменяют методы обучения. Традиционные методы обучения (словесные, наглядные, практические) в условиях электронного и мобильного обучения используют специфические сервисы обучения в условиях информационно-образовательной среды (электронную почту, форумы, чаты, веб-сайты) на основе форматов представления информации (гипертекст, гипермедиа, аудио- и видеофрагментов, интерактивных компонентов, инструментария виртуального практикума и удаленной лаборатории, компьютерных тренажеров, интерактивных тестов). МО предоставляет возможность реализации личностно-ориентированного подхода на основе индивидуализации и дифференциации обучения. Индивидуализация обучения уже заложена в основу ОДО, следовательно, и в МО каждый обучаемый движется по своей, индивидуальной траектории. Дифференциация в МО реализуется при организации учебного процесса и самостоятельной познавательной деятельности обучаемых. МО позволяет: организовать высокую степень интерактивности между преподавателем и обучаемым; обеспечить эффективную обратную связь посредством мобильных устройств; увеличить долю обучения в сотрудничестве и обучения в рабочих группах.

4. Анализ показал, что квалиметрический подход к содержанию образования позволяет оценить содержание учебных материалов. Для проведения экспертной оценки содержания необходимо иметь в качестве экспертов не менее восьми представителей науки и образования. Статистическая обработка результатов экспертной оценки позволяет выделить ядро содержания учебного материала в виде совокупности базовых тем. Компонентом обучения становится система комплексных показателей качества знаний. На примере интегрированного курса «Электромагнитная экология» показан вариант реализации такой системы в виде рейтинговой интенсивной технологии модульного обучения. Такая технология обладает рядом преимуществ, способствующих повышению качества обучения.

На основе квалиметрического подхода предлагается реализовать метод наращиваемого ядра, который: реализует полимодальное восприятие информации; использует организационные, логические, технические и методические приемы; выделяет ядро предметной области с использованием методики экспертной оценки как составной части квалиметрического подхода; осуществляет оценку первоначальной компетентности, строит индивидуальную траекторию обучения; организует процесс обучения по плану с оценкой достигнутого результата обучения. Применение метода наращиваемого ядра позволит увеличить объем усвоенной учебной информации.

Сформулировано определение: «Мобильный учебник — это электронная обучающая система, предназначенная для использования на беспроводных устройствах, позволяющая изучать теоретический материал в текстовом и графическом виде, просматривать (прослушивать) аудиовизуальные компоненты; выполнять функцию входного, текущего и итогового контроля знаний; осуществлять общение с преподавателем и другими обучаемыми; формировать профессиональные навыки и умения; предоставлять возможность доступа к информационным ресурсам в любое время и в любом месте».

На базе исследований обобщена и систематизирована классификация средств МО, в которой выделены мобильные средства для: изучения мобильного контента; мобильного общения; мобильного контроля

знаний; формирования профессиональных навыков и умений; поддержки МО. Предложена типизация мобильных средств для изучения мобильного контента: мобильные учебники, электронные книги, системы SMS-тестирования, мобильные словари и переводчики, мобильное телевидение и мобильная экскурсия. С учетом особенностей технической реализации проанализированы формы электронного обучения. Выделены специфические формы МО: а) формы изучения учебного материала: структурированный текст, видеолекция, компьютерная презентация; б) формы общения: чат, форум, e-mail, обмен файлами, видеоконференция; в) формы контроля: тестирование, опросы в форуме и чате, подготовка отчетов по проектам и исследованиям; г) формы выполнения практических заданий: тренинг, групповой проект, исследование.

5. Рассмотрены научно-методические основы применения средств МО. Систематизированы и обобщены технологии МО как компоненты ОДО. Подчеркнуто, что сегмент мобильных технологий в ОДО направлен на реализацию индивидуального обучения с помощью портативных переносных устройств. Необходимо использовать преимущества МО: повышение интереса к обучению у сотрудников, активно использующих мобильные устройства; заинтересовать МО более длительный период; экономия средств и времени по сравнению с обычным обучением и онлайн-обучением в офисе; ускорение рабочих процессов; постоянное повышение квалификации, позволяющее улучшить качество работы. Развитие средств МО заставляет по-новому взглянуть на технологии реализации мобильного обучения. МО использует технологии: представления и изучения учеб-

ного материала; мобильного общения; мобильного контроля знаний; формирования профессиональных навыков и умений; поддержки мобильного обучения. В качестве педагогического инструментария в МО используются: интерактив, моделинг, мультимедиа, коммуникативность, производительность.

6. Процесс формирования МО является закономерным и объективным процессом, характерным для всего мирового сообщества. МО находится в стадии внедрения, апробации. Перспектива использования технологий МО представляется в виде оптимального сочетания традиционных и инновационных способов реализации учебного процесса. Использование МО в современных образовательных средах позволяет: обеспечить высокий уровень адаптивности, интерактивности обучаемых; снять пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации; реализовать дидактическую систему интерактивного самообучения.

Таким образом, нами проанализировано становление и развитие электронного обучения, представлен понятийный аппарат методологии МО; выявлена, показана объективность появления новых технологий ОДО в виде МО. Отмечено, что в настоящее время методология МО находится в стадии развития; она развивается вместе с развитием образовательных систем, принципов, методов, средств, форм и технологий обучения; одновременно изменяются методы, нормы, критерии научного познания.

Становится очевидным, что российские исследователи и педагоги-практики должны постоянно заниматься поиском наиболее совершенных и современных методов и технологий мобильного обучения, внедрением их в педагогические процессы образования.

Библиографический список

1. Куклев, В.А. Опыт разработки и применения электронных образовательных ресурсов: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию / В.А. Куклев // Информатика и образование. — 2006. — №2.
2. Куклев, В.А. Электронное обучение по специальности «Юриспруденция» / В.А. Куклев // Право и образование. — 2006. — №6.
3. Куклев, В.А. Инновационный образовательный проект на основе электронного обучения / В.А. Куклев // Информатика и образование. — 2007. — № 5.
4. Куклев, В.А. Мобильная информационно-справочная система // Образовательная среда сегодня и завтра: Материалы IV Всероссийской науч.-практ. конф. 3.10.–6.10.2007. — М.: / В.А. Куклев. — М.: Рособразование, 2007.
5. Куклев, В.А. Мобильное обучение завтра? Уже сегодня / В.А. Куклев // Университетская книга. — 2007. — № 3.
6. Куклев, В.А. Моделирование содержания интегрированных курсов в высших учебных заведениях телекоммуникационного профиля (на материале курса «Электромагнитная экология»). Дис. ...к.пед.н.: 13.00.08 / Ульяновск: УлГУ, 2002.
7. Куклев, В.А. Методология мобильного обучения / В.А. Куклев. — Ульяновск: УлГТУ, 2006.
8. Инновационные технологии в образовании: учебно-практическое пособие/составитель В.А. Куклев; Ульян. гос. техн. ун-т. — Ульяновск: УлГТУ, 2007.
9. Баннистер, Б. Реальный масштаб времени — это текущий момент. / Б. Баннистер // Мобильные системы. 2006. — № 2.
10. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие / Отв. редактор В.И. Солдаткин. — М.: Высшая школа, 2003.
11. Бескровный, И. Номо Mobiles: шаг в сторону матрицы / И. Бескровный // E-Learning World. — 2004. — №4.
12. Федосеев, А.А. Мобильные технологии в образовании // Труды XII Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2005». 6–9 июня 2005 / А.А. Федосеев, А.В. Тимофеев. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tm.ifmo.ru>

Статья поступила в редакцию 2.07.08.

УДК 378 (471.6)

А.В. Скрипкина, канд. пед. наук, зав. отделом грантов КГУКИ, г. Краснодар

ИМИДЖ И КОРПОРАТИВНАЯ МИССИЯ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В работе описываются цели высшего учебного заведения в условиях конкуренции, основные направления формирования положительного имиджа вуза, принципы и современные методы разработок в образовательных системах, позиционирование учебного заведения на всех стадиях жизненного цикла вуза.

Ключевые слова: имидж вуза, конкурентоспособность образовательных программ, корпоративная миссия, статус университета, имиджевые мероприятия, стратегические партнеры.

На рынке образовательных услуг главной целью высшего учебного заведения в условиях конкуренции является формирование положительного имиджа вуза и по-

лучение прибыли за счет повышения конкурентоспособности образовательных программ обучения. Эта цель может быть достигнута за счет повышения качества обу-

чения, изучения и приспособления к рынку труда, применения научных подходов, принципов и современных методов разработки в образовательных системах, реализации управленческих решений в контексте позиционирования учебного заведения на всех стадиях жизненного цикла вуза.

Ситуация на рынке образовательных услуг складывается следующим образом. С одной стороны, грамотных, мотивированных абитуриентов не так уж и много, а с другой — количество высших учебных заведений увеличивается с каждым днем, как никогда остро стоит вопрос о формировании положительного имиджа образовательного учреждения.

Под имиджем образовательного учреждения мы понимаем сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ, определяемый соотношением между различными сторонами его деятельности и транслируемый во внешнюю среду. Формирование имиджа это процесс, в ходе которого создается некий спланированный образ на основе имеющихся ресурсов. Целью создания имиджа является повышение конкурентоспособности, привлечение инвестиций, установление и расширение партнерских связей.

При анализе направлений формирования имиджа высшего учебного заведения, мы отмечаем следующие важнейшие составляющие:

- анализ внешней среды; выделение целевой группы, к которой будет обращен имидж;
- анализ внутренних ресурсов; определение задач и их классификация (содержательные, организационно-результативные и т.д.);
- мотивация участников проекта;
- ролевое распределение;
- выявление соотношения между составляющими имиджа (научный, образовательный, общественный, имидж на рынке труда и т.д.);
- определение принципов формирования имиджа;
- разработка технологии формирования каждой составляющей имиджа;
- анализ соответствия полученного имиджа с желаемым результатом.

Имидж образовательного учреждения как положительный образ может быть сформирован лишь в случае предоставления качественных услуг потребителю. Но это условие, являясь необходимым, не является достаточным. Имидж всегда направлен на стимулирование положительных эмоций и их проецирование на те услуги, которые оказывает образовательное учреждение. Имидж, как правило, является средством воздействия на общественное мнение. Так как результат обучения зачастую отдален во времени и может не осознаваться самим обучающимся, то необходимо учитывать такие особенности имиджа, как универсальность и уникальность. Универсальность может выражаться, прежде всего, как в унификации научных подходов, понятий, принципов и факторов, так и в стандартизации требований, показателей качества, использовании технологий и методов обучения. Уникальность в данном случае проявляется в выборе образовательных учреждений, специализаций, востребованных на рынке труда и повышающих конкурентоспособность специалиста.

Для формирования положительного имиджа вуза большое значение приобретает определение корпоративной миссии вуза. Проблемы корпоративной миссии вузов культуры и искусств, связаны с такими понятиями, как «корпоративность» и «миссия».

Слово «корпорация» происходит от латинского «corpus» — «тело» и в контексте профессиональной деятельности в обществе может означать взаимодействие людей, системно задействованных в решении целостных задач. В понимании организационной культуры

предприятия корпорация это объединение в рамках сотрудничества, которое направлено на решение определенной социально-значимой задачи. Следовательно, корпоративность представляет собой систему отношений между людьми, занятых совместным трудом.

Необходимость сотрудничества в коллективе современного университета как залог успешности и эффективности — очевидна и не требует дополнительных доказательств. Успешность деятельности структурного подразделения организации определяется уровнем сотрудничества входящих в это подразделение рабочих групп, которые, по сути, являются неформальным сообществом сотрудников, решающих узкие частные задачи в контексте стратегических задач и выполнения миссии учебного заведения.

В контексте заявленной проблемы необходимо рассмотреть значение самого понятия «миссия». Оно происходит от латинского «missio», что в переводе означает — «посылать». Согласно современной трактовке данное понятие рассматривается как: ответственное задание, роль, поручение; общая цель организации (причина ее существования или базис организации); качественно выраженная совокупность основных целей организации. Миссия вузов культуры и искусств трактуется в широком смысле — предназначение отраслевого вуза как общественного института в сфере культуры. В тесном значении слова, миссия отдельно взятого регионального вуза сферы культуры и искусств — это развернутое, детально сформулированное, принятое руководством целевое назначение конкретного учебного заведения с учетом местных условий.

Социальный статус Краснодарского государственного университета культуры и искусств, как и любого образовательного учреждения, определяется миссией, которую учреждение выполняет в регионе. Повсеместное открытие вузов культуры относится к началу 60-х годов, когда в стране был взят курс на целенаправленную подготовку кадров сферы самодеятельной культуры. В ходе исторического развития функции вузов культуры стали меняться — расширяется спектр социальных функций, и, как следствие, происходит расширение сферы образовательных услуг. С начала 90-х годов в вузах культуры открываются отделения, обучающие студентов по консерваторским программам. С этого периода времени стали появляться вузы «культуры и искусств». Изменение статуса и миссии связано с появлением новой структуры образования и функционирования учреждений культуры, формированием современной российской цивилизации, становлением личности, свободной от идеологических штампов.

Сегодня миссией вузов культуры и искусств стало качественное и эффективное функционирование образовательной системы, ее соответствие потребностям рынка труда. Достижение этого невозможно без связи с самой отраслью, с органами управления культуры, без создания отраслевых баз данных и автоматизированных систем управления трудовыми ресурсами. Деятельность вузов данной сферы дала возможность получить необходимую информацию и проанализировать кадровое обеспечение отрасли культуры, определить ориентированность и мотивацию молодежи на получение высшего образования в учебных заведениях отрасли. Без этой информации невозможно говорить о структурированном рынке труда, кадровой и образовательной политике в сфере культуры.

На основе миссии формируются цели, в которых конкретизируются задачи для последующей реализации. Сегодня Краснодарский государственный университет культуры и искусств (КГУКИ) — это современный гуманитарный университет. Статус университета позволил значительно расширить свои организационно-координационные, учебно-методические, экспертно-аналитические

кие и консультативные функции, что позволило активно влиять на социокультурную ситуацию в регионе.

Миссия является базой корпоративной культуры вуза, которая определяет допустимость средств для реализации целей деятельности учебного заведения. Она определяет стиль взаимоотношений вузовского коллектива, порядок приобщения абитуриентов к ценностям вуза и др.

Практика свидетельствует, что в деятельности ряда университетов его организаторы зачастую определяют пути корпоративного развития, структуру и сущность, учитывая чужой опыт, при этом повторяя уже известные ошибки. Многочисленные исследования подтверждают данное наблюдение [1], [2], [3]. С этой точки зрения имидж и корпоративная миссия вуза представляют специфические для данной организации ценности, отношения, поведенческие нормы, т.е. речь идет об общих понятиях, принципах и законах, при этом учитываются индивидуальные особенности сотрудников учреждения, его традиции. Для формирования положительного имиджа КГУКИ, в основу корпоративной миссии положены идеи, взгляды, важнейшие ценности, которые объединяют коллектив организации. При этом учитывалось, что в зависимости от дифференциации общественных и индивидуальных интересов, они в исторические этапы различны. Историческая и социальная интеграции определяет особенности корпоративной культуры. Вместе с тем, если в деятельности коллектива отсутствует корпоративная структурированность, то социальная миссия вуза не может восприниматься цельно. Оптимальный вид организационной культуры предполагает изучение глубинных ценностей, которые могут стать центром для объединения сообщества и позволяют приобрести черты корпорации с ярко выраженной социальной миссией.

Известно, что основными областями деятельности коллектива вуза являются учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская, художественно-творческая и учебно-воспитательная. Важным представляется разработка пакета концептуальных документов развития вуза, где сформулированы миссия организации (предназначение, качественное выражение цели, философия организации, как основа мировоззрения, коллективное сознание организации, определение идеи, система взглядов, являющиеся регулятором поведения и критерием его оценки). Через миссию, философию и цели университета, формулируется представление генеральной стратегии развития учебного заведения. В этой связи особое значение имеют преемственность, непрерывность и целостность образовательного пространства высшей школы, а также определение приоритетных направлений подготовки кадров, исходя из реальных потребностей и тенденций общественного развития.

Содержательная реализация миссии, как правило, находит отражение в научной, образовательной политике вуза. В Краснодарском государственном университете культуры и искусств — основа — повышение роли фундаментальных отечественных культурно-исторических и национально-культурных ценностей, освоение огромного гуманитарного потенциала русской культуры. Реализация этих целей достигается при условии:

- совершенствования структуры и функций управления университетом и всеми его подразделениями: обновления структуры, содержания, форм и методов научно-исследовательской и научно-методической, образовательной деятельности;
- существенного укрепления материально-технической и информационной баз;
- преобразований в кадровой и экономической политике университета.

Очевидно, что успешное развитие корпоративных отношений обеспечивает социальный прогресс на том

уровне, на котором эти корпоративные отношения рассматриваются. Отметим, что во взаимодействие вступают личности коллектива, и поэтому, говоря об успехе и успешности корпораций, следует иметь в виду успех и успешность личностей, образующих эту корпорацию.

Успехом, как известно, называют явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение цели. Успешность личности неразрывно связана с профессиональной деятельности, следовательно, с образовательным учреждением: насколько оно успешно, высок и позитивен его имидж, его социальная миссия, настолько возможна самореализация индивида.

В начале 90-х годов в системе высшего профессионального образования и, в частности, в вузах культуры и искусств, социологами был отмечен кризис ценностей. Социологи, отмечая кризис ценностей в нашей стране на фоне общемирового кризиса, отмечают сдвиг в сторону бессознательной доминанты в поведении [4]. В этот период времени пал престиж высшего образования, снижался конкурс абитуриентов. В такой ситуации важнейшими становятся действия, направленные на позиционирование высшего образования, что оказывает стимулирующее и регулирующее воздействие на людей. Это особенно актуально в период глобального ценностного кризиса, когда происходит пересмотр ценностных ориентаций. Имиджевые мероприятия формируют оценочную деятельность человека, предпочтения, определенную психологическую установку.

Следовательно, в контексте формирования позитивного имиджа учебного заведения сферы культуры и искусств мы определяем корпоративную миссию учебных заведений, как удовлетворение образовательных, интеллектуальных, информационных и духовных потребностей не только индивидов, но и социальных групп, посредством образовательных услуг и программ в соответствии с конкретными (региональными) условиями вуза.

Имидж Краснодарского государственного университета культуры и искусств формируется в соответствии с корпоративной миссией и учетом современной социокультурной ситуацией в регионе, которая характеризуется нестабильностью, динамикой этнокультурных тенденций, национальными особенностями и возросшими запросами духовной жизни населения. Это заставляет корпорацию КГУКИ с учетом реалий сегодняшнего дня искать новые подходы к подготовке специалистов для сферы культуры, искусства и образования, искать новые формы имиджевых мероприятий в деятельности вуза.

Одно из направлений деятельности вуза — это разработка концепции взаимодействия со стратегическими партнерами. Ведется большая работа по сотрудничеству с республиками Северо-Кавказского региона, заключены договоры о целевых наборах абитуриентов. Корпоративная миссия вуза формируется в конкретно сложившейся среде региона с учетом его потребностей.

В университете сохраняется целевой внеконкурсный набор для абитуриентов республик, краев и областей Северного Кавказа. С 1996 года отмечается увеличение абитуриентов-целевиков из Ингушетии, Калмыкии, Адыгеи, Карачаево-Черкессии, а также сельской местности Краснодарского и Ставропольского краев. Стабильная конкурсная ситуация является следствием высокого уровня спроса на специалистов культуры в регионе, а также профориентационной работы университета, что является свидетельством профессионально выстроенного менеджмента вуза. С целью формирования положительного имиджа вуза на «входе» целостной модели, создана и успешно функционирует ассоциация учебных заведений Юга России, объединяющая средние специальные учебные заведения искусства и культуры горо-

дов: Черкесска, Элисты, Владикавказа, Ростова, Майкопа, Махачкалы, Нальчика, Ставрополя, Краснодара. Для обеспечения востребованности специалистов сферы культуры и искусств на «выходе» функционирования целостной системы, университетом совместно с учреждениями культуры региона постоянно изучаются потребности в кадрах. Для этого проводятся социологические исследования, региональные совещания, конференции, семинары. В результате активной деятельности выявляются конкретные заказы учреждений культуры и искусства на подготовку специалистов того или иного профиля.

В апреле 1997 года открыт Южно-Российский межрегиональный институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов культуры, искусств и социальной сферы. Являясь научно-методическим центром, вуз активно влияет на культурную и образовательную политику Северного Кавказа, формирует профессиональные образовательные и региональные культурные программы подготовки и переподготовки кадров с учетом современных требований.

В разрабатываемых сегодня концептуальных основах имиджа и корпоративной миссии в Краснодарском государственном университете культуры и искусств значительное внимание уделяется интеграционным процессам, в частности, построению многоструктурной модели системы высшего образования на основе прямых и обратных связей в системе непрерывного образования. Системный подход, как основополагающий в формировании имиджа, помогает представить деятельность вуза как процесс, составленный из взаимосвязанных частей, и, поскольку университет имеет признаки самоорганизации, самоуправления и саморазвития, процессы корпоративной миссии можно уподобить процессам, протекающим в живом организме.

Практически все структурные подразделения КГУ-КИ задействованы в имиджевых мероприятиях. Однако их направленность, исходя из функциональных различий, обладает специфичностью. Образовательные структуры ведут целенаправленную деятельность по продвижению образовательных услуг по избранным специальностям, по изучению рынка труда молодых специалистов. Центр довузовской подготовки ведет работу с абитуриентами. Вместе с тем, в дополнение к обмену информацией по нисходящей и восходящей, вуз нуждаются в горизонтальных связях. КГУКИ, как и любой отраслевой вуз, состоит из множества подразделений, поэтому обмен информацией между ними нужен для координации задач и действий. Поскольку университет — это система взаимосвязанных элементов, руководство, путем организационно-управленческих решений добивается, чтобы специализированные элементы работали совместно, продвигая организацию в нужном направлении. Дополнительный эффект от мероприятий по горизонтали заключаются в формировании равноправных отношений. Доказано, что такие отношения являются важной составляющей удовлетворенности своей деятельностью ППС и сотрудников вуза.

В зависимости от своих возможностей и потребностей клиентов КГУКИ предлагает различный ассортимент таких программ, которые можно классифицировать по ряду признаков. По уровню предлагаемого образования программы предлагаются довузовские,

бакалаврские, аспирантские, программами профессиональной переподготовки и т.п. Образовательные услуги и программы ориентированы на определенную специальность, вид деятельности. Это программы, по финансам, маркетингу, шоу-бизнесу, современным информационным технологиям, управлению персоналом и другой, пользующейся спросом на рынке. По форме обучения представлены программы дневные, вечерние, заочные, дистанционные, экстернат и т.д. По используемым методам обучения программы предлагаются традиционные, проблемного обучения, основанные на анализе деловых ситуаций и т.п. Разработаны программы с наличием дополнительных компонентов, так как в сфере культуры и искусств для достижения цели, как правило, не достаточно ресурсов одного вуза. Образовательные программы разработаны совместно с ведущими концертными организациями — Творческим объединением «Премьера», Кубанским казачьим хором, Краевой филармонией, с включением обязательного периода практики между периодами теоретической подготовки. Разработаны экстерн-программы, когда теоретическое обучение идет параллельно практической деятельности по данному направлению. Новые виды образовательных программ появляются в ответ на спрос рынка или изменяющиеся технические возможности (ресурсы) вуза. Бурное развитие информационных технологий, вывело на рынок программы дистанционного обучения, сочетающие самостоятельность заочного образования с возможностями индивидуальных (в случае дистанционного обучения посредством компьютера) консультаций с преподавателями.

В результате проведенного исследования можно утверждать, что на фоне многообразия вариантов корпоративной миссии в контексте имиджевых мероприятий, отчетливо выделяются необходимые, существенные и устойчивые элементы общей концепции, обеспечивающей успешность образовательного учреждения через устойчивость и стабильность:

- четко сформулированные личные цели сотрудников учреждения, позволяющие сформировать глубокую внутреннюю мотивацию и миссию коллектива на развитие, как средство достижения перспективных целей корпорации;
- профессионализм коллектива по основным направлениям деятельности вуза, наличие знаний, умений и навыков по осуществлению служебных обязанностей на уровне корпоративных требований;
- осмысление характера своей профессиональной деятельности, понимание направленности коллектива и отдельных личностей на позиционирование учреждения, осознание своих ролей и перспектив в социальных отношениях и процессах, прямо или опосредованно связанных с профессиональной деятельностью образовательного учреждения;
- участие в формировании и обеспечении позитивности имиджа вуза;

Перечисленные элементы формирования имиджа в контексте осознания миссии корпорации являются условиями успешности деятельности всего учреждения и каждой личности в отдельности. Формирование корпоративного имиджа вузов культуры и искусств должно носить не спонтанный характер, а учитывать общезначимые принципы корпоративной деятельности.

Библиографический список:

1. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом развивающейся организации. М., 1996.
2. Управление персоналом: современная российская практика. СПб., 2003.
3. Хант, Д. Управление людьми в компании: Пер. с англ. М., 1999.
4. Изох, В.Г. Традиции, как ценность и предмет практической деятельности людей // Духовно-ценностные ориентиры массовых действий людей: Тезисы докладов республиканской межвузовской конференции ч. 1 (19-21 мая 1992г.) — Гродно, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.07.08.

УДК 37.018.48

Н.П. Черепанов, соискатель БГПУ, г. Барнаул, Алтайский край

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО МЕТОДОЛОГИИ МПЦУ

В статье обосновано применение методологии МПЦУ в качестве модели формирования профессиональных знаний и навыков муниципальных служащих выбора образовательных целей и стратегии обучения, ориентирование на управление.

Ключевые слова: эффективность подготовки муниципальных служащих; система дополнительного образования; методология мотивационного программно-целевого управления.

В работе [1] нами было показано, что формальный перенос опыта дополнительного обучения производственного персонала на процессы профессиональной адаптации служащих муниципалитетов требует переосмысления в части методов, технологий, форм обучения и содержания проблемно ориентированных образовательных программ. Это приводит к необходимости разработки концептуальной модели системы непрерывного образования служащих органов местного самоуправления. В работе было обосновано применение методологии МПЦУ в качестве модели формирования профессиональных знаний и навыков муниципальных служащих, выбора образовательных целей и стратегии обучения. В том числе было показано, что МПЦУ — мощная инновационная методология управления, организующая процесс достижения социально значимой цели средствами некоторой «рациональной» программы действий, при психологической поддержке исполнителей, которая обеспечивается:

- 1) созданием ситуации критической самооценки (СКС) как совокупности социально-психологических обстоятельств, при которых члены коллектива видят себя как бы со стороны с обнаженными достоинствами и недостатками, влияющими на общественно ценное и лично значимое содержание совместной деятельности;
- 2) целенаправленным влиянием руководителя на мотивационную сферу членов коллектива преимущественно не посредством приказов и санкций, а посредством ненавязчивого предъявления нормы-образца деятельности и социально — психологических условий её интериоризации, при которых члены коллектива обращаются к собственной аналитической деятельности, перестраивая её адекватно поставленной управленческой цели, что побуждает их действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем;
- 3) формированием оптимального мотивационного комплекса как совокупности побуждений к деятельности служащих в следующем соотношении: $ВМ > ВПМ > ВОМ$, где $ВМ$ — внутренняя мотивация, базирующаяся на мотивационной сфере личности, $ВПМ$ — внешняя положительная мотивация, $ВОМ$ — внешняя отрицательная мотивация;
- 4) созданием ситуации установки (СУ) и делегирования инициативы (СДИ), заключающихся в проектировании и осуществлении таких управленческих процедур, при которых достигается интериоризация членами управленческого коллектива предписываемой им роли и формируется состояние внутренней готовности к соответствующему действию или адекватному восприятию управленческой информации, а управленческая идея превращается в конкретную форму инициативы членов коллектива;

- 5) созданием организационно-деятельностной ситуации (ОДС) как совокупности управленческих процедур «погружения» коллектива в процесс «выращивания» нового опыта или перестройки позиции по разработанному И.К. Шалаевым сценарию:
 - ненавязчивое приглашение коллектива к размышлению по актуальной проблеме теории и практики, например, методом «мозговой атаки»;
 - непринужденное, очень мягкое предъявление нормы-образца деятельности для столкновения наличной позиции участников ситуации с запрограммированной в норме-образце;
 - перевод участников ситуации из состояния неосознанной некомпетентности в состояние осознанной некомпетентности, интериоризация нормы-образца и формирование внутренней мотивации её осуществления;
 - организация практической деятельности в соответствии с нормой-образцом.

Многофункциональность муниципального служащего, проявляемая в процессах принятия управленческих решений в социально экономической среде региона, а именно, в планировании и организации внедрения социально — значимых проектов, прогнозе и оценке их последствий, изменяет характер специализированного образования чиновников, призванных решать региональные проблемы в динамике их развития. По сути, региональная система обучения должна обеспечивать возможность представления чиновнику актуальных знаний в момент их востребованности региональным социумом и экономикой. Специфика профессиональной переподготовки муниципальных служащих требует от последних не только актуализированных знаний в определенной некоторым образом предметной области, но также навыков межкоммуникационных отношений и управленческой культуры. Это может быть достигнуто расширением границ педагогической технологии за счет обучения различным видам психофизических техник: профессиональной спортивной подготовки, тренинга актёрского мастерства, обучения некоторым психотерапевтическим методикам, акмеологического тренинга программно-целевой направленности (А.П. Ситников). Поэтому представляется важным осуществлять дополнительные семинары, развивающие психофизическую саморегуляцию чиновников, целенаправленное развитие их личностных качеств в целях эффективного использования полученных знаний и навыков в управлении подведомственными социально экономическими системами региона. Проектируемая на основе МПЦУ технология дополнительного обучения муниципальных служащих может развить их целостный опыт (не только знания или умения), навыками порождения общественно значимых смыслов, управления психофизическими состояниями, рефлексии действий, способов получения нового опыта, процессов коммуникации. В работе обо-

снована концептуальная модель управляемого дополнительного самообразования муниципального служащего. Основу этой модели составляет дерево образовательных целей. На рисунке 1 буквами A_1, A_2, A_3 обозначены, соответственно, психологическая готовность чиновника к дополнительному обучению, технологическая готовность учебного учреждения к реализации программы обучения, которые в общем случае могут иметь некоторую иерархию ценностей, например, общезначимые предметные области обучения (системный анализ, управление на основе МПЦУ, правовые проблемы управления и т.д.) и проблемно ориентированные отрасли знаний (организация и экономика ЖКХ, транспорта, связи, образования и т.д.); $Z_{T1} \dots Z_{TN}, Z_{OPZ}, Z_{TPZ}, Z_{PPZ}, Z_{PK}$ — соответственно, тактические цели усвоения модулей знаний первого и второго уровня, а также цели формирования морально этических принципов использования знаний в хозяйственной деятельности, гражданских отношениях, формирования навыков процессуальных действий и умений взаимодействовать с населением и менеджерами предприятий, образующих экономике — социальную среду региона. Слева от дерева целей обучения нанесена стратегическая последовательность управленческих операций: стратегический анализ, планирование, выбор генеральной цели и декомпозиция генеральной цели на тактические учебные модули. В нижней части дерева, описывающего исполнительную программу и слева от него, нанесены технологические циклы, определяющие последовательность тактических управленческих действий (непосредственно управление изучением каждого учебного модуля, регулирование тактическое, контроль качества усвоения учебного материала каждого модуля и т.д.).

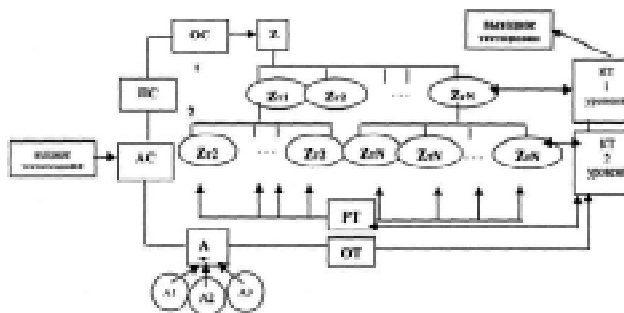


Рисунок 1. Исполняющая программа МПЦУ дополнительного самообразования муниципальных служащих. На рисунке 1 вторая буква обозначения соответствует «С» — стратегические, «Т» — тактические, первая буква в обозначениях означает, соответственно, А — анализ, П — планирование, О — организация, К — контроль, Р — регулирование

Исполняющая программа запускается после оценки базовых знаний и уровня мотивации потенциального участника образовательного процесса. По результатам оценки базовых параметров обучаемых осуществляются типовые для менеджера образовательного процесса этапы разработки и реализации управленческих решений. Исполнительская программа работает по «коротким» циклам (решение тактических проблем обучения отдельным модулям), которые вложены в «большой» цикл, реализующий стратегию обучения в согласованном объеме. В соответствии с моделью МПЦУ определим этапы разработки лично ориентированной программы обучения служащего: 1) обоснование генеральной цели обучения, формируемой заказчиком образовательной услуги на основе обобщения проблем муниципального управления и конкретных целей функционирования служащих; 2) выбор тактических целей, определяющих содержание дополнительного обучения для достижения

генеральной цели; 3) корректировка тактического плана обучения на основе анализа и самооценки базовых знаний, и готовности муниципального служащего к управленческой деятельности, мотивации на успешное достижение тактических целей обучения.

Центральной проблемой конструирования персонализированной программы признается проблема целеполагания, которая традиционно рассматривается в двух аспектах: 1) диагностика целеобразования на основе объективного контроля качества усвоения обучаемыми учебного материала; 2) направление развития личности обучаемого в целом. В рассматриваемой нами модели необходим учет обеих сторон целеполагания, т.к. муниципальный служащий, во-первых, должен иметь знания и навыки управления, во-вторых, обладать высокой управленческой культурой, ориентированной на эффективное межкоммуникативное взаимодействие. В МПЦУ совмещение названных выше требований достигается построением четкой системы генеральных и тактических целей в рамках педагогических таксономии, использованием конкретного, ясного языка для описания целей обучения, на котором педагог и заказчик смогут согласовать недостаточно ясные формулировки целеполагания.

В результате совместного анализа важности учебных задач для повышения эффективности управления обоснована генеральная цель дополнительного образования муниципального служащего: «эффективное управление социально хозяйственной деятельностью курируемого направления». Осуществление генеральной цели достигается посредством систематического применения интегрирующей методологии мотивационного программно целевого управления, а базисом эффективного направления обучения признаны профессиональные, нормативные и психологические знания, подкрепляемые соответствующим тренингом. Эта триада знаний, умений и навыков образуют компетентностный комплекс целей обучения (самообучения) служащих.

Эксперимент по повышению компетентности муниципальных служащих в системе дополнительного образования осуществлялся в 2005-2008 годах. Гипотеза эксперимента: Эффективность деятельности муниципальных служащих повысится, если в их профессиональную самоподготовку включить занятия по методологии МПЦУ, как наукоемкой последовательности действий (системный анализ — построение дерева целей — разработка исполняющей программы — системное планирование — системная организация — системный контроль — системное регулирование). Эта последовательность в прагматике представляется как формирование целостной совокупности компетентностей, определяющих уровень развития профессионально — личностных качеств субъекта управления, базовых компетентностей, включающих в себя владение наиболее эффективной технологией реализации функционала муниципальных служащих; специальных компетентностей, представляющих собой знания функционала муниципальных служащих согласно уставу организации и критерии оценки уровня реализации каждой функции; оценочно — рефлексивных компетентностей, включающих в себя навыки самоанализа, знание квалификации МПЦУ и умения не её основе определять интегративный показатель конечного результата труда муниципальных служащих.

В экспериментальной работе участвовали Барнаульский государственный педагогический университет (ФПК и ЦШРО), Алтайский государственный университет (факультет переподготовки муниципальных служащих), Бийский, Барнаульский и Рубцовский филиалы Современной гуманитарной академии, ГОУ «Межрегиональный институт повышения квалификации специалистов» (г. Новосибирск).

Согласно разработанной методики, оценка уровня освоения технологии в разрезе предъявляемых факторов и функций с руководителями была проведена самооценкой и контрольная экспертиза эффективности управления, результаты которой сведены в таблицы.

Таблица 1

Измеряемые параметры профессионально-личностных качеств руководителей

| | А | И | Э | О | Ч | С | Р | рп | П% |
|-------------------------------------|----|---|----|---|---|---|----|----|----|
| Руководители школ | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 61 | 87 |
| Контрольная экспертиза ¹ | 10 | 9 | 10 | 9 | 9 | 9 | 10 | 66 | 94 |

$$P_{п} = A + И + Э + О + Ч + С + Р \quad П = \quad \times 100$$

Таблица 2

Измеряемые параметры технологического обеспечения управления

| | са | Пдц | Рип | СП | со | ск | ср | рт | Т% |
|------------------------|----|-----|-----|----|----|----|----|-----|----|
| Руководители школ | 8 | 7 | 8 | 8 | 8 | 7 | 8 | 242 | 62 |
| Контрольная экспертиза | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 9 | 9 | 339 | 87 |

$$P_{т} = 4са + 4Пдц + 4Рип + 4сп + 12со + 8ск + 3ср \quad T = \quad \times 100$$

Таблица 3

Измеряемые параметры функционально-ресурсного обеспечения управления

| | Ф1 | Ф2 | Ф3 | Ф4 | Ф5 | Ф6 | Ф7 | Ф8 | Ф9 | Ф10 | РФ | Ф% |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|
| Руководители школ (1) | 10 | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 170 | 85 |
| Контрольная экспертиза (2) | 10 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 174 | 87 |

$$P_{ф} = 2(Ф1 + Ф2 + \dots + Ф10) \quad (2 \times \text{ххх})$$

Таблица 4

Измеряемые показатели качества труда субъектов управления

| | A1 | A2 | П1 | П4 | П5 | П6 | П7 | П8 | X | M | Д1 | Д2 | Д3 | K1 | K2 | K3 | Рк | Р% |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|---|----|----|----|----|----|----|-----|----|
| (1) | 9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 284 | 84 |
| (2) | 9 | 8 | 9 | 9 | 9 | 8 | 10 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 8 | 9 | 8 | 8 | 292 | 86 |

$$P_{к} = 34/50(A1 + A2 + П1 + 6П4 + 5П5 + 4П6 + 3П7 + 2П8 + X + 2M + 3Д1 + 3Д3 + 5K2 + 5K3)$$

Показатели эффективности МПЦУ школой, отражают целенаправленное влияние субъекта управления на мотивационную сферу членов коллектива преимущественно посредством гуманного предъявления нормы образца деятельности и социально — психологических условий её интериоризации, обуславливают соответствующее социально психологическое состояние коллектива. Как показали результаты самооценки и выполненного нами контрольного обследования уровень эффективности управления школой, участвующей в эксперименте по показателям «личностные качества руководителей» и «качества труда субъектов управления» превысил 80%, однако следует заметить, что эти результа-

ты соответствовали методике И.К Шалаева, внедряемой более 10 лет в системе обучения школьных работников.

В отличие от описанных результатов в г. Рубцовске обучались служащие муниципальных органов управления, всего 22 человека, в том числе с высшим образованием — 16. Из них 8 человек с инженерным, 3 человека с экономическим, 2 психологическим (возрастная психология), по одному человеку с педагогическим и сельскохозяйственным образованием, один специалист — высшее спортивное образование. Шесть человек из обучаемой группы имели среднетехническое образование. Предварительные консультации с заказчиком образовательного семинара явились основанием для уточнения содержания параметров управленческой деятельности, в том числе: А1, А2 — мотивационная и технологическая готовность сотрудников к достижению генеральной цели компании, П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8 — соответственно, качество планирования профессиональной деятельности, качество обслуживания посетителей, экономические показатели, уровень профессионального мастерства, уровень общей культуры и нравственности, Активность жизненной позиции, взаимодействие сотрудников в процессе профессиональной деятельности, уровень организации труда и отдыха.

Ф1, Ф2, Ф3, Ф4, Ф5, Ф6 — соответственно, обеспечение целевой ориентации подчиненных в соответствии с содержанием и объемом совместной деятельности, формирование психологического климата, осуществление проф. воспитания и стимулирования труда; адекватность нормативной базы выполняемым функциям; обеспечение соответствия требований нормативов условиям функционирования служб; конкретизация содержания деятельности функциональных подразделений; подбор кадров, развитие и профессиональное сопровождение кадровой политики; организация финансово хозяйственной и экономической деятельности. Некоторое изменение структуры показателей оценки управленческой деятельности при условии соблюдения максимального значения качественного состояния управляемой системы в рейтинговых единицах приводит к необходимости корректировки квалитетических правил:

$$P_{к} = 34/37(A1 + A2 + П1 + 7П2 + 7П3 + 6П4 + 5П5 + 4П6 + 3П7 + 2П8);$$

$$P_{ф} = 2(3Ф1 + Ф2 + Ф3 + Ф4 + Ф5 + 3Ф6).$$

Предварительное исследование (тестирование) участников семинара позволило получить следующие интегративные оценки субъектов управления:

по блоку профессионально-личностных качеств — $рп=58$; $П=83\%$;

по блоку технологического обеспечения — $рт=253$; $T=65\%$;

по блоку функционально ресурсного обеспечения — $РФ=154$; $Ф=77\%$;

по блоку качества труда персонала — $рк=245$; $K=72\%$.

Следовательно, интегративный рейтинговый показатель эффективности управления к началу эксперимента составил:

$$P_{ПЭУ} = рп + рт + рф + рк = 58 + 253 + 154 + 245 = 710.$$

Используя классифицирующее правило И.К. Шалаева $849 > 710 > 550$ был сделан вывод, что эффективность управления в службах к началу образовательного эксперимента находилась на допустимом уровне. Однако в структуре управляющих подсистем (показателей) «провальным» является блок технологического обеспечения, хотя уровень профессионально-личностных качеств сотрудников достаточно высок. Это означает, что обучающие курсы должны иметь целью развитие теоретических и прикладных аспектов технологического

¹Здесь и далее контрольная экспертиза осуществлялась под руководством и при личном участии Н.П. Черепанова

обеспечения управления, т.е. формированию знаний и навыков управленческой деятельности в условиях рыночной экономики. С учетом этой гипотезы и была разработана программа обучающего семинара, в которую включены на уровне самостоятельного обучения дисциплины стратегического планирования, теории принятия управленческих решений, теории организации и реинжиниринга и на уровне контактных и тренинговых занятий — МПЦУ, лидерство, коммуникационное взаимодействие и релаксации. Общий объем программы обучения — 102 часа, доля самоподготовки — 70%. По окончании самостоятельных занятий обучаемые защитили комплексный проект по теме стратегическое планирование и управление предприятием. По истечении времени обучения в 2005 году было осуществлено повторное исследование эффективности управления в службах, сотрудники которых прошли обучение по согласованной программе.

Результаты экономического анализа функционирования служб совместно с тестированием участников семинара позволило получить следующие показатели эффективности:

- функционирования — произошел рост производительности труда трёх подразделений соответственно на 36,4%, 32%, 29,3%
- Интегративные оценки субъектов управления:
- по блоку профессионально — личностных качеств — $rp=61$; $P=87\%$;

Библиографический список

1. Титаренко, И.Ю., Черепанов, Н.П. Управляемое самообразование как основная модель повышения квалификации муниципальных чиновников/ Сибирский педагогический журнал, 2007 №4.
2. Шалаев, И.К. Повышение эффективности управления образованием. Методические рекомендации. — Барнаул, БГПУ: 2007.
3. Черепанов, Н.П., Шалаев, И.К. Методология МПЦУ в региональном эксперименте // МПЦУ в развитии профессионального образования и в практике управления образовательными учреждениями: сборник трудов/ Барнаул: БГПУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 29.08.08.

УДК 37.01:39

Э.В. Екеева, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОНОМАСТИКИ В ВОСПИТАНИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНТЕРЕСА К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Статья посвящена рассмотрению этнической ономастики как компонента национальной культуры и эффективного средства обучения и воспитания, выполняющее информативную, познавательную, развивающую, коммуникативную, воспитательную и социологизирующую функции, влияющие на изменение и обогащение знаний учащихся об истоках и нормах социального опыта народа, формирующие национальное достоинство.

Ключевые слова: этнопедагогика, обучение, воспитание, национальная культура, ономастика, этнопедагогические функции.

Ономастика как компонент национальной культуры представляется эффективным средством обучения и воспитания, а учебный материал с ономастической составляющей рассматривается как элемент инвариантного обучения и воспитания.

По нашему мнению, ономастика как эффективное средство обучения и воспитания выполняет информативную функцию, предполагающую информирование старшеклассников о содержании ономастических имен с объяснением их происхождения (этимологии), влияющую на изменение и обогащение знаний учащихся, раскрывающую новые «горизонты» знаний.

Материал с ономастической составляющей мы подразделяем на два типа: предметно-образный и понятийный. Охарактеризуем особенности каждого типа.

Предметно-образный тип учебного материала с ономастической составляющей представляют собой инфор-

- по блоку технологического обеспечения — $rp=311$; $T=80\%$;
- по блоку функционально ресурсного обеспечения — $PФ=186$; $Ф=84\%$;
- по блоку качественного труда персонала — $рк=311$; $K=91\%$

Интегративный рейтинговый показатель эффективности управления по завершению эксперимента составил: $RPЭУ=rp+rt+PФ+рк=61+311+186+311=869$

Согласно классифицирующего правила И.К. Шалаева сделаем вывод, что после обучения эффективность управления функциональных подразделений достигла оптимального уровня $1000 \geq 869 \geq 650$, в том числе, рост отмечен показателя РПЭУ с 710 до 869, рост уровня обслуживания посетителей с 56 до 63, экономических показателей с 56 до 63.

Описанные выше эксперименты подтвердили наши гипотезы о высокой эффективности системы управляемого обучения служащих по специально сконструированным проблемно ориентированным многоуровневым программам, включающим контактные занятия методолого — психологического направления и специализированные проблемно ориентированные дисциплины, осваиваемые самостоятельно с использованием инновационных дидактических, методологических учебных средств, имеющихся в арсенале учебного учреждения.

мацию, дающую представление, прежде всего, об истории народа и его происхождении. Представление об истории народа, его происхождении формируется на основе знакомства с этнонимами. Например, при рассмотрении этнонимов учащиеся старших классов получают информацию о происхождении и географии расселения народов, племен и других этнических общностей.

Топонимический материал информирует об условиях жизни народов, когда явления природы оказывают огромное влияние на них, например, алтайцы обходили места, где проходили пути прохождения холодных ветров, дождей и гроз: Салкындун (ветреный), Яшту-Кобы (дождливый лог); выбирали урочища с чистой водой: Кара-Суу (черная река, родниковая вода).

Учебный топонимический материал дает представление о кочевом образе жизни в прошлом, о занятиях (разведение племенных лошадей и мелкого рогатого

скота), о зимовках и летовках (местах, где алтайцы жили, пасли свой скот ранней весной и осенью), об охотничьем промысле. Например, это названия таких рек, гор и урочищ, как Кураган (ягненок), Ат-Кыр (лошадь-гора), Яй-лугуш (летнее пастбище), Кыштулу (имеющий зимовье, с зимовьем), Айулу (с медведями) [1, 2].

В свою очередь антропонимический материал дает представление о бытовой жизни народа: Айруш (вилы), Борбуй (бурдюк), Курут (сырчык), Чиме (резьба, украшение), указывающих на специфику мужского и женского труда в прошлом, когда женские имена были связаны с названиями одежды, украшений: Дьюстук (кольцо), Топчы (пуговица), Чачак (кисточка). Антропонимический материал также информирует о внешнем облике народа, подчеркивая высокий или низкий рост, приятный голос, цвет волос и глаз, форму носа и другие положительные внешние черты, а также недостатки фигуры и тела народа: Содон (удлинённый), Юнгюр (голосистый), Сары-Уул (светлый мальчик), Кара-Кёс (черные глаза), Тойток (хромой) [3].

Предметно-образный тип учебного материала в учебно-воспитательном процессе фиксируется постановкой целей, например: «сформировать представление об истории и происхождении народов средствами ономастических имен, дать представление об образе жизни народов на примере изучения топонимов».

Предметно-образный учебный материал функционирует в виде представлений о чем-то. В нашем случае ономастический материал функционирует как информационный источник, дающий представление об истории, происхождении, условиях жизнедеятельности, культуре, религиозной принадлежности народов.

Целью обучения является не только формирование представлений об изучаемом объекте или предмете, но также формирование понятий об изучаемом объекте или предмете. Формирование понятий — это сложный и продолжительный во времени процесс последовательного раскрытия качественных и количественных особенностей объекта или предмета. Так, в процессе изучения этнонимов Горного Алтая у учащихся формируется понятие «алтайский народ». Учащиеся знакомятся с отдельными понятиями, как племена, род, алтай-кижи, теленгиты, туба, кумандинцы, челканцы. Данные понятия формируются в систему понятий, например, при объединении туба, кумандинцев, челканцев формируется понятие «северные алтайцы», а понятие «южные алтайцы» сформировалось при союзе теленгитов и алтай-кижи. В результате формируются два новых понятия, идет процесс углубленного восприятия содержания учебного материала.

Понятийный тип учебного материала с ономастической составляющей в учебно-воспитательном процессе реализуется в постановке целей, в отборе содержания и приемов использования учебного материала (см. схему 1).

Реализация понятийного типа учебного материала с ономастической составляющей происходит при постановке целей: формирова-

ние понятия об ономастике как источнике информации о народе и его культуре; развитие у учащихся умения работать с ономастическим материалом, используя различные средства; анализ ономастического материала для выявления причинно-следственных связей при изучении этимологии ономастических имен.

В содержании обучения понятийный тип учебного ономастического материала реализуется в виде раскрытия групп ономастических имен, их происхождения (этимологии) и распространения.

Основными методическими приемами при формировании понятия об ономастике как источнике, информирующем о народе, являются: логически правильно построенное изложение ономастического материала, правильная и точная постановка вопросов, раскрывающих содержание ономастических имен; разработка заданий по основным понятиям ономастики для определения их происхождения и распространения.

В процессе информирования старшеклассников об истории и культуре народа средствами ономастики ими познается много нового и интересного. Следовательно, ономастика выполняет познавательную функцию.

Познавательная функция ономастики выражается в изучении знаний народа об окружающем мире: небесном просторе, формах рельефа, водных и других объектах природы, животном и растительном мире. Школьники узнают, что народы в течение многих веков накопили знания об окружающем их мире: о небесном просторе (звездах, созвездиях и планетах), горах, ущельях, реках, озерах и многих других объектах природы.

Знания народа о небесном просторе (космосах) вызывают особый интерес, например, знания алтайцев о созвездии Большая Медведица Жети Каан (Етикан) (семь каанов). О происхождении Большой Медведицы существуют разные легенды. В одной из них описаны семь каанов — друзей (братьев) — разрушители и губители всего живого и неживого на Земле, осознавшие пагубные действия и решившие умереть, бросившись со скалы, но которые обернулись звездами и улетели в небо. Алтайцам были известны и другие космонимы: созвездие Орион (Юч-Мыйгак), Полярная звезда, Плеяды (Юлкер), Венера (Тан Чолмон) [4, 5].



Схема 1. Реализация учебного ономастического материала понятийного типа

Самым популярным созвездием всех времен и народов является Млечный Путь, который был известен еще в древней Греции как «молоко» или «млечный круг». Древние индийцы его называли «божественный путь», а в древнем Иране он был известен как Тропа Аримана, у скандинавов — Дорогой Одина, верховного бога скандинавской мифологии. Соломенная Дорога — так назывался Млечный путь у земледельческих и скотоводческих народов на обширной территории от Атлантического побережья Африки до Гоби и от Дунайских равнин до Эфиопии. Шведы называли Млечный Путь Винтергата (зимняя дорога), алтайцы — Кардын дьолы (снежный путь), хакасы — Хыро чолы (дорога инея), ханты и манси и некоторые тунгусские группы — Лыжный след, киргизы — Кой Жолы (овечья дорога).

Многие народы Востока в Млечном Пути видели реку. Арабы именовали его Нахр (река), индийцы — Русло Ганга, древние греки — Эридан (мифическая река). Характеристику «реки» уточняли аккадцы — Река Неба, ассирийцы — Река Великой Бездны, Змеиная Река, китайцы — Тяньхэ (небесная река) [6].

С космонавтами связаны знания народа о счете времени. Например, алтайцы, наблюдая за солнцем и фазой луны, изобрели солнечный и лунный календарь.

В оронимах — названиях хребтов, гор, ущелий, скал, холмов — отражены знания народа об обитаемых животных и произрастающей там растительности. Например, встречается гора Волчья, Оленья, Медвежья, Барсучий лог, хребет Листвяга, Кедровый хребет, Черемшанный лог, Калбалу-Бажы и другие. Названия гор связаны с родовыми названиями: Чаптыган (гора рода чапты). Встречаются культовые названия горных вершин, например, Табын-Богдо-Ула (Пять святых вершин), Молебная гора, Шаманский Камень. Часто в оронимах используются числительные: Первый лог, Юч-Сюмер (Три Вершины).

Названия рек, озер, родников и других водных объектов характеризуют знания народа об их геологических особенностях, размерах, глубинах и качестве воды в них: река Песчаная, река Большой Ильгумен, Терен Кёл (глубокое озеро), река Чири (гнилая вода), родник Кара Суу (чистая, прозрачная вода). Немало рек, образованных от названий родовых зверей и птиц: Сарлык (як), Санысканду (с сороками). Названия рек и гор, как Нижняя Талда (Алтыгы-Талду), Верхняя Теректа (Юстюги Теректу) указывают на знания и умения народа ориентироваться по частям света или относительно друг друга [1, 2].

Познавательная функция ономастики выражается в познании идей народа о воспитании, отраженных, прежде всего, в именах людей (в антропонимах), так как посредством имен народы стремились реализовать свои идеи (желания) физического, нравственного, умственного, эстетического, религиозного, экологического воспитания детей. Например, мальчиков нарекали именами: Темир, чтобы мальчик вырос крепким как железо; Ирбис — быстрым и ловким как снежный барс, Батыр — могущественным как богатырь, Дылакай — чтобы был гуманным, Сана — умным, Кундулей — уважаемым, Эрдыне — драгоценным, достойным своему народу. Девочкам давали имена: Чечек «цветок», Чейне «пион» — чтобы выросли красивыми как цветы, Тоорчык — певуньями как соловей, Кайынаш — стройными как береза, Торко — нежными как шелк, Аржана — чистыми душой как источник, родник.

Имена, фамилии и прозвища народ отражают идеи трудового воспитания народа. Народ желал, чтобы дети уважали труд человека. И поэтому нарекали детей такими именами, как Айруш (вилы), Борбуй (бурдюк), Курут (сырчык), Чиме (резьба, украшение), Дьусгук (кольцо), Топчы (пуговица), Чачак (кисточка) [3]. В этих име-

нах отражен труд мужчины и женщины, когда мужчина косил сено, ухаживал за домашними животными, а женщина готовила вкусные блюда, шила красивую одежду и вместе воспитывали детей.

В имени выражались взаимоотношения между родственниками, родителями и детьми. Из уважения к своим старшим в семье или в роду детям давали имена не только их бабушек и дедушек, но и прабабушек и прадедушек. Детям давали имена не только родных и близких людей, но также известных людей рода. Подобным образом алтайцы хранили память о своих предках. Об этом свидетельствует факт знания многими алтайцами своих родословных. Например, автор данной статьи знает свою родословную до 14 колена, принадлежит роду кёгёл-майман — роду, имеющему отношение к Аргымаю Кульджину (1871г.р.) — знаковой и исторической личности, грамотного и умного человека, богато и известного мецената, признанного Екатерины II.

Через знания своей родословной детям передавались идеи не только этического воспитания, но и идеи религиозного воспитания — поклонения божествам и духам гор, рек, озер. Детей обучали поклоняться божествам рода (теонимам): священной горе, животному или птице, дереву или кустарнику («байлу ан», «байлу куш», «байлу агаш»). Детям объясняли, что существуют божества — покровители родов: Бай Ульгень (байлагас, кергил, кобок, тодош, чапты, чагат, тонжоон); Жакылкан (комдош, иркит, меркит, сойон); Коко-Монко (ара, торбот); Каршыт (кергил, майман, мундус, чапты, тонжоон); Пактыган (алмат, кобок, тоолос, јус); Пуракан (јус); Пырчакан (комдош, кузен, чапты); Јер-Суу (кергил, иркит, јетисары, сойон); Каракуш (комдош, мундус, тогус, чагат). По мнению Тюхтеновой С.П., эти родовые божества выполняют созидательную и охранительную функцию (сотворение зародышей всего живого на земле: «душ» (сус) человека, (тын) скота, а также других животных, птиц, насекомых, растений, деревьев) [7].

В оронимах и гидронимах присутствуют идеи экологического воспитания народа, т.к. во многих названиях гор, рек, озер используется слова «бай» (заповедный, запретный): гора Байлу-Межелик, река Байлу-Кем, озеро Байлу-Кёл. Ребенок-алтаец с детства знает, что нельзя рвать траву и цветы, ломать ветки деревьев, кричать в горах, загрязнять воду и другие элементы экологического этикета.

Алтайская ономастика, являясь уникальным источником, раскрывающим знания народа, развивает у старшекласников познавательный интерес к истокам своего народа (рода). На примере этнонима «тёлёс» можно определить происхождение современных алтайцев от древних тюркских племен — тюкю и теле, известные с VI в. Интерес к истории своего рода можно развить на примере песни об Иртыше-Матери — родине рода майман:

*«Когда переплывали реку Иртыш,
не испугавшийся — вот я.
Стародавнюю жизнь, не забывающий — вот я.
Взяв лодку с веслами, не сбежавший — вот я.
Когда-то прожитую жизнь, не забывший — вот я.
Внизу по Иртышу гусь летит, раскинув два крыла.
Когда вспоминаю старое, в обоих глазах
слёзы выступают.
Вниз по Катуню гусь летит, раскинув два крыла.
Когда вспоминаю прошлое,
в черных глазах слёзы выступают»*

[8, с. 127].

Интерес к истории своего рода можно развить на основе изучения школьников преданий, которыми богат алтайская культура. Например, у рода кёгёл майман существует предание о приютившей их земле — Куюс-Чемале, которой поклоняются, говоря: «защищавшаяся земля», где раньше предки сохранили себя. Согласно

другому преданию, род майман получил свое начало на Алтае, попал в Монголию, а после падения династии ойротов был поселен на жительство на юге от местности Тянь-Шань среди кочевавших там киргизов [8, с. 127].

Ономастические имена у старшеклассников формируют интерес к ценностям народа. Например, названия богов и божеств (теонимы) формируют интерес к религиозным ценностям народа: алтайцами особо почитаем бог огня (От-Эне) и бог-покровитель детей (Умай-Эне). Каждый алтайский род поклоняется своему божеству, животному, птице, дереву. Например, объектами поклонения рода майман являются Священный Ульгень, собака, беркут, кедр, лиственница, пихта.

Таким образом, изучение ономастических имен развивает у старшеклассников познавательный интерес к истокам и ценностям своего народа (рода), способствуют развитию у них духовных потребностей в культуре, традициях, обычаях народа, т.е. выполняют развивающую функцию.

Средствами ономастических имен происходит обмен информацией между родителями и детьми, а также между учителем и учащимися:

- о значении небесных светил в жизни народов как основных источников ориентирования и времяисчисления: Полярная звезда как указатель направления на север; Солнце и Луна как источники составления календарей;
- о роли богов и божеств: Ак-Буркан (Белый Бурхан) — бог от которого произошла вера алтайцев, согласно которой важным качеством духовной культуры народа было отсутствие жадности, владеть, обладать и при этом почиталось бескорыстие, щедрость, даяние, самопожертвование, самоотверженность, уважение родителей, стариков;
- о героических поступках мифических персонажей — богатырей: Сартакпая — богатыря, который победил силу воды и построил мост через реку Катунь; Очы-Бала — девушки-воина, обладавшей хитростями воинской техники; Маадай-Кара — воина-освободителя своего народа;
- о происхождении рода (народа) — корнях на примере мифических персонажей: род кара-тёлёс своим предком считает медведя, род тастар — древесного пня, род мундус — градину с пшеничным зерном внутри, тюркоязычные народы в волчице видят свою прародительницу.

В процессе общения детей и взрослых (родителей, бабушек, дедушек и учителей) средствами ономасти-

ческих имен (названий и имен, встречающихся в их жизни и природе), происходит передача знаний, умений и культурных ценностей семьи, рода и в целом народа. Следовательно, ономастические имена выполняют коммуникативную функцию, раскрывающую этническую консолидацию и преемственность поколений.

Наряду с процессом информирования, развития и общения со школьниками средствами ономастики происходит процесс воспитания, направленный на формирование нравственных качеств старшеклассников: гуманности, толерантности, скромности, честности, трудолюбия, уважения человеческого достоинства, восприимчивости к прекрасному, ответственности по отношению к семье, людям, своему народу, Отечеству.

Средствами ономастики формируются также взгляды и убеждения старшеклассников: знание прошлого и своих корней, уважение традиций и обычаев народов, понимание своей культуры как части мировой культуры. Таким образом, воспитательная функция ономастики выражается во влиянии на старшеклассников как этнических личностей, которые, изучая ономастику как компонента культуры народа, принимая и выполняя требования и принципы жизнедеятельности этносов, были достойными своего народа, любили свою Родину, уважали старших, трудились, стремились к высоким нравственным устоям.

Изучение этнической ономастики стимулирует осознание старшеклассниками своей национальности и этнической принадлежности, принадлежности к своей Родине; формирует национальное достоинство; воспитывает у личности чувство гражданства, гордости за своих предков, национальных героев; содействует усвоению норм социального опыта народа. В этом мы видим социализирующую функцию ономастики.

Таким образом, этническая ономастика как компонент национальной культуры обладает огромным воспитательным потенциалом, необходимым:

- для формирования у старшеклассников таких потребностей как усвоение и присвоение духовного мира своего народа;
- для развития национального самосознания учащихся;
- для формирования гуманистического мировоззрения старшеклассников;
- для развития у старшеклассников чувства прекрасного (красота языка, природы родного края);
- для воспитания экологической, нравственной и религиозной культуры старшеклассников.

Библиографический список

1. Молчанова, О.Т. Топонимический словарь Горного Алтая / О.Т. Молчанова. — Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отд. Алтайского кн. изд., 1979.
2. Молчанова, О.Т. Гидронимы и оронимы Горно-Алтайской автономной области: Автореф. ... канд. фил.наук / О.Т. Молчанова. — Томск, 1968.
3. Шатинова, Н.И. Мотивированные личные имена у алтайцев / Н.И. Шатинова // Личные имена в прошлом, настоящем, будущем. — М, 1970.
4. Чапьев, Е.М. Ономастика Горного Алтая: словарь-справочник / Е.М. Чапьев. — Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отд. кн. изд-ва, 1991. — На алт. яз.
5. Ямаева, Е.Е. Указатель персонажей алтайской мифологии / Е.Е. Ямаева. Горно-Алтайск, 1998.
6. Никонов, В.А. География названий Млечного пути / В.А. Никонов // Ономастика Востока. — М., 1980.
7. Тюхтенева, С.П. Архаические элементы в современном мировоззрении алтайцев: Дис. ... канд. ист. наук / С.П. Тюхтенева. — М., 1996.
8. Алтайцы (Материалы по этнической истории) / сост. Н.В. Екеев. — Горно-Алтайск, 2005.

Статья поступила в редакцию 26.08.08.

УДК 577.3

Е.А. Чанчаева, канд. биол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск
И.Е. Карнаух, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ФОРМИРОВАНИЕ БИОФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ЧЕРЕЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

В связи с усилением интегративных процессов в науке роль межпредметных связей в преподавании естественных наук в вузе возрастает, что вызывает необходимость в поиске новых педагогических систем обучения в высшей школе, в которых наиболее полно могут быть реализованы межпредметные связи.

Ключевые слова: межпредметные связи, экологическая биофизика, адаптация, тренированность, энергетические ресурсы.

Изучение теоретической биофизики студентами в вузе — биологами предполагает рассмотрение экологической биофизики, в которую входит такое понятие как надежность биологической системы. Это же понятие студенты раскрывают при изучении возрастной анатомии и физиологии человека, при изучении физиологии трудовой и спортивной деятельности. Под надежностью биологической системы принято понимать такой уровень регулирования процессов в организме, когда обеспечивается их оптимальное протекание с экстренной мобилизацией резервных возможностей и взаимозаменяемости, гарантирующей приспособление к новым условиям и с быстрым возвратом к исходному состоянию. Понятие надежности биологической системы тесно связано с вопросами адаптации. Механизмы адаптации являются основой формирования такого состояния в организме как тренированность.

Цель настоящего исследования заключалась в оценке уровня тренированности студентов и анализе полученных результатов в межпредметных аспектах.

Метод оценки тренированности при помощи стандартных нагрузок обладает рядом характерных черт. Он доступен всем испытуемым — как спортсменам, так и неспортсменам, одинаков по форме совершаемого движения, имеет строго определенные мощность, длительность и ритм. В качестве нагрузок, используют следующие методы: пробу РWC₁₇₀, Гарвардский тест, определение МПК и некоторые другие [1].

Исследование проводилось в 2007г. Нами оценивалась степень тренированности студентов IV курса БХФ. Всего было обследовано 62 студента, из них 32 девушки, 30 юношей. Показатели сердечно-сосудистой системы и уровня глюкозы в крови определяли в состоянии отсутствия физического, психического напряжения и после стандартной нагрузки. В качестве нагрузки использовали Гарвардский тест. Реакция сердечно-сосудистой системы оценивалась по показателям: частоты сердечных сокращений (ЧСС), систолического, диастолического, пульсового артериального давления, с последующим расчетом систолического и минутного объема крови. Уровень глюкозы в крови определяли с помощью глюкометра «Accu-Chek Go».

На основании анализа полученных данных всех студентов распределяли на группы с очень низкой, низкой, средней, хорошей и очень хорошей тренированностью. При распределении на группы учитывались особенности в двигательной функции мужского и женского организма.

Известно, что в хорошо тренированном организме происходит ряд морфологических изменений: утолщение костей в местах прикрепления сухожилий мышц, развивающих наибольшие усилия; вследствие усиления обмена веществ возникает гипертрофия мышц, выражающаяся в увеличении объема мышечных волокон за счет увеличения количества саркоплазмы или миофибрилл; повышаются твердость и упругость мышц; увеличиваются емкость коронарных сосудов, диаметр

отверстий сердца; окружность грудной клетки, бронхиальная проходимость (уменьшение сопротивления движению воздуха при усиленной вентиляции легких) [1].

Наряду с морфологическими изменениями в организме тренированного человека отмечается увеличение энергетических ресурсов, запасов белков и углеводов; в мышцах возрастает количество миоглобина. Повышаются количество и активность ферментов, ускоряющих протекание аэробных и анаэробных реакций. Вегетативные органы у спортсменов в состоянии покоя работают замедленно. Одним из основных признаков тренированности является редкий пульс — брадикардия (40 уд/мин и меньше). У спортсменов частота дыхания реже и легочная вентиляция меньше, чем у нетренированных людей. Перечисленные изменения показывают, что в состоянии покоя главной особенностью тренированного организма является очень экономное расходование энергетических ресурсов. Это выражается в снижении основного обмена на 10-15%, в брадикардии, урежении дыхания и снижении легочной вентиляции [1, 2, 3].

Среди обследованных нами студентов наименьшие показатели ЧСС составили 49-55 уд/мин. Наряду с сравнительно редким пульсом у этих студентов были отмечены высокие показатели работоспособности и незначительное изменение уровня глюкозы в крови, что позволило причислить указанных студент к группе с хорошей и очень хорошей тренированностью. Таким образом, среди обследованных студентов нами не обнаружена характерная для профессиональных спортсменов брадикардия (40 уд/мин и меньше). В то же время по сравнению с показателями пульса нетренированных людей (60-80 уд/мин), у выделенных нами студентов с показателями пульса 49-55 уд/мин, отмечается тенденция к повышению показателей тренированности. При соответствующей программе тренировок у этих студентов возможно повышение функциональных резервов организма.

Реакции всех функций организма на стандартные нагрузки у тренированных людей по сравнению с нетренированными характеризуются следующими особенностями: 1) у них быстрее повышается уровень всех функций в начале работы; 2) более экономно выполняется работа; 3) быстрее протекают восстановительные процессы.

Главное различие между тренированными и нетренированными людьми при выполнении стандартных нагрузок состоит в том, что величина физиологических изменений у первых меньше, чем у вторых [1].

В результате проведенного исследования мы установили, что 7,1% девушек относятся к категории лиц с очень низкой тренированностью, 60,7% — с низкой, 25% — со средней степенью тренированности и 3,5% — с хорошим показателем тренированности. Девушки с очень хорошими показателями тренированности отсутствовали.

Среди юношей лиц с очень низкими показателями тренированности не выявлено. 15,7% человек относи-

лись к группе с низкими показателями тренированности, 52,6% — со средними, 21% — с хорошими, 10,5% — с очень хорошими показателями тренированности.

Таким образом, среди девушек больший процент приходился на долю лиц с низкой степенью тренированности, среди юношей — с средней.

Из таблицы 1 видно, что ЧСС у девушек после стандартной нагрузки увеличилась в большей степени по сравнению с этим показателем у юношей (у девушек на 86,4 уд/мин; у юношей на 84 уд/мин) ($p \leq 0,05$). Уровень среднего артериального давления у девушек также увеличился в большей степени, чем у юношей (у девушек на 14,7 мм рт. ст.; у юношей на 6, 7 мм рт. ст.) ($p \leq 0,05$). В то же время показатель объема крови, выбрасываемого сердцем за одно сокращение после нагрузки у юношей увеличился на 5,9 мл, в то время как у девушек всего на 3,2 мл ($p \leq 0,05$). За счет значительного учащения частоты сердечных сокращений после нагрузки у девушек минутный объем кровотока увеличился на 9 л.

У юношей сердце работает в более экономном режиме: наряду с меньшим увеличением показателя ЧСС после нагрузки наблюдается большее увеличение СО и МОК (у юношей МОК — 9,1 л) ($p \leq 0,05$). Указанные различия свидетельствуют в пользу более высокой степени тренированности среди юношей, по сравнению с девушками. По всем показателям Гарвардского теста (число циклов — восхождений и спусков на скамейку; мощности нагрузки первой и второй проб; работоспособности) юноши значительно превосходят девушек (табл. 2). Такие различия, с одной стороны, оправданы физиологическими особенностями мужского и женского организмов, с другой стороны, объясняется это и тем, что среди обследованных нами студентов гипокинезия чаще встречалась среди девушек.

Известно, что после физической работы, равно как и после сильных эмоций, уровень глюкозы в крови увеличивается [1]. Однако при стандартной нагрузке у хорошо тренированных людей физиологические показатели изменяются незначительно, так как организм таких людей работает экономно. Увеличение уровня глюкозы в крови в нашем исследовании наблюдалось у меньшей

части студентов. Так, среди девушек незначительное повышение уровня глюкозы наблюдалось лишь у 40%; среди юношей — у 17,4%. Коррелятов между изменением показателей уровня глюкозы в крови и показателями, характеризующими тренированность, нами выявлено не было.

У большей части студентов наблюдалось снижение уровня глюкозы. По всей видимости, скорость окисления глюкозы в активно работающих мышцах превышала скорость выхода глюкозы из депо. У юношей уровень сахара крови после стандартной нагрузки снизился значительно, чем у девушек (табл. 3).

Таким образом, несмотря на более высокие показатели тренированности, биохимический показатель крови у юношей уменьшился в большей степени, вероятно по причине более интенсивного уровня обмена веществ в мужском организме, по сравнению с женским.

Таблица 1

Реакция сердечно-сосудистой системы юношей и девушек на стандартную нагрузку

| Пол | Показатели | СД, мм рт. ст. | ДД, мм рт. ст. | ПД, мм рт. ст. | ЧСС, уд/мин | СО, мл | МОК, л |
|-----------------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------|-----------|-----------|
| Девушки n=32 | До нагрузки | 110,4±1,7 | 63,1±1,1 | 47,3±1,8 | 73,7±1,2 | 98,1±1,3 | 7,2±0,2 |
| | После нагрузки | 132,5±2,1 | 70,3±1,3 | 62,2±2,0 | 160,1±2,6 | 101,3±1,6 | 16,2±0,3 |
| Юноши n=30 | До нагрузки | 122,4±1,9 | 69,3±2,0 | 53,1±2,3 | 66,2±1,8 | 97,4±2,0 | 6,5±0,3 |
| | После нагрузки | 135,3±3,1 | 69,7±2,3 | 65,6±3,1 | 150,2±3,8 | 103,3±3,5 | 15,6±0,6 |

Примечание: СД — систолическое давление; ДД — диастолическое давление; ПД — пульсовое давление; ЧСС — частота сердечных сокращений; СО — систолический объем крови; МОК — минутный объем крови.

+ — достоверность различий в зависимости от пола (+ — $p \leq 0,05$); * — достоверность различий между показателями до и после нагрузки (* — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$).

Таблица 2

Показатели работоспособности студентов

| Пол | N1 | N2 | ЧСС1, уд/мин | ЧСС2, уд/мин | PWC _{170кг} |
|-----------------|----------|----------|--------------|--------------|----------------------|
| Девушки n=32 | 22,7±0,6 | 22,3±0,6 | 160,1±2,6 | 161,7±3,7 | 13,3±0,4 |
| Юноши n=30 | 26,9±0,8 | 26,7±0,8 | 150,2±3,8 | 154,0±3,9 | 16,9±0,6 |

Примечание: PWC₁₇₀ — физическая работоспособность; PWC_{170кг} — относительная величина работоспособности; N1 — число циклов 1-й нагрузки; N2 — число циклов 2-й нагрузки; ЧСС1 — частота сердечных сокращений после первой нагрузки; ЧСС2 — частота сердечных сокращений после второй нагрузки.

+ — достоверность различий в зависимости от пола (+ — $p \leq 0,05$); * — достоверность различий между показателями до и после нагрузки (* — $p \leq 0,05$).

Таблица 3

Показатели уровня глюкозы в крови студентов до и после стандартной нагрузки

| Пол | Уровень глюкозы до нагрузки, ммоль/л | Уровень глюкозы после нагрузки, ммоль/л |
|-----------------|--------------------------------------|---|
| Девушки n=32 | 5,6±0,2 | 5,1±0,1 |
| Юноши n=30 | 5,8±0,2 | 4,7±0,1 |

Примечание: + — достоверность различий в зависимости от пола (+ — $p \leq 0,05$); * — достоверность различий между показателями до и после нагрузки (* — $p \leq 0,05$).

ВЫВОДЫ

1. Среди девушек больший процент приходился на долю лиц с низкой степенью тренированности, среди юношей — со средней.
2. Уровень глюкозы в крови после стандартной нагрузки у юношей уменьшился в большей степени, чем у девушек.

Библиографический список

1. Психомотная организация человека / под ред. Е.П. Ильина. — СПб.: Питер, 2003.
2. Чусов Ю.Н. Физиология человека. — М.: Просвещение, 1981.
3. Агаджанян Н.А., Смирнов В.М. Нормальная физиология. — М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007.
4. Физическая культура студента / под ред. В.И. Ильинича. — М.: Гардарики, 2003.

Статья поступила в редакцию 3.04.08.

УДК 373.3

А.С. Зеленский, канд. физ.-мат. наук, с. н. с. механико-математического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, г. Москва

ПРОБЛЕМЫ УЧЕНИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПО МАТЕМАТИКЕ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ШКОЛЕ

Рассматривается система организации преподавания математики в лицейских классах при механико-математическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. Проанализированы особенности набора в школу. Акцентируется внимание на проблеме оценивания деятельности учащихся на уроках математики в специализированной математической школе.

Ключевые слова: математическая школа, математика, прием в школу, уровень подготовки, задачи с параметрами, оценка

1. Как было отмечено профессором МФТИ, чл.-корр. РАН Л.Д. Кудрявцевым с соавторами [1], наметившийся в последние годы разрыв между уровнем математических знаний выпускников школы и требованиями вузов привел к тому, что большинству первокурсников присуще: а) неумение отличить то, что они понимают, от того, что они не понимают; б) неумение логически мыслить, отличать истинное рассуждение от ложного, необходимые условия от достаточных; в) неправильное представление о главном и второстепенном; г) неумение вести диалог: понять вопрос преподавателя и ответить именно на него, а также сформулировать свой вопрос; д) стереотипность восприятия информации, снижение общего культурного уровня.

Именно для ликвидации этого разрыва при механико-математическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова около 20 лет назад были организованы профильные классы в нескольких московских школах. Преподавание математики, физики и информатики в этих классах вели сотрудники факультета, а остальные предметы — опытные школьные учителя.

К тому моменту при МГУ уже более 20 лет функционировала знаменитая школа-интернат №18 — школа им. академика А.Н. Колмогорова, поэтому был накоплен значительный опыт в работе с «продвинутыми» школьниками, и создание специализированных классов велось не на пустом месте. Принципиальное же отличие от «интерната» заключалось в том, что работа университетских преподавателей в школах оплачивалась не университетом, а из школьного бюджета. Поэтому эта работа в значительной мере была работой на общественных началах, ее вели подлинно энтузиасты. В каждой школе работала своя «команда», складывались (или не складывались) определенные отношения с руководством школы и с педагогическим коллективом. Естественно поэтому, что время вносило свои коррективы. Сейчас при мехмате МГУ функционируют математические классы в трех московских школах: №№25, 54, 1134. Успешно работает и школа-интернат им. А.Н. Колмогорова, которая называется сейчас Специализированный учебно-научный центр (СУНЦ) МГУ.

Обучение в подобной школе имеет главной целью как раз развитие общей математической культуры. Главная — не набор приемов, методов и алгоритмов, а глубокая и всесторонняя фундаментальная математическая подготовка, систематическое изучение методов решения тщательно классифицированных задач. Школьники учат «учиться»: планировать свое время; отвечать за

уровень своих знаний; правильно формулировать задачу; уметь осмыслить, что и зачем решается [2]. Главное — отказ от обучения по принципу: «Эту задачу нужно решать так». Акцент делается на том, почему задачу нужно решать именно так, почему не проходит какой-то иной, на первый взгляд, более простой способ, зачем в решении столько, казалось бы, лишних условий. Таким образом, главное в обучении — не «know how», а «know why».

Мы остановимся более подробно на опыте работы классов при школе № 25 (набор здесь организуется в 10-й класс; обучение длится 2 учебных года). При этом отметим, что проблемы, возникающие в процессе работы профильных классов при мехмате МГУ, присущи большинству школ работающих в системе «Школа — вуз».

2. Прием в школу. Конкурсный прием в школу организуется в феврале-апреле. Набрать учеников высокого уровня — естественное наше желание. Однако, во-первых, количество «сильных» детей год от года падает, во-вторых, почти все, кто хотел, к 10-му классу уже учатся в специализированных школах или классах. Набрать даже один класс из учеников высокого уровня бывает довольно проблематично.

Наконец, имеет место парадоксальная ситуация: если ученик имеет высокий уровень, то неясно, зачем ему менять школу, в которой этот уровень достигнут. Тех же, чей уровень низкий и кому явно нужно что-то менять, в хорошую школу брать не хотят...

Поэтому некоторое время тому назад мы решили немного изменить концепцию приема (и, как следствие, обучения тоже).

Мы практически отказались от приема школьников, которые до этого учились в известных математических школах (во многом из-за того, что они часто желают поменять школу из-за каких-то своих субъективных проблем, а не для улучшения качества образования). Переименованием победителей олимпиад мы тоже не занимаемся. Нашу миссию можно сформулировать так: мы принимаем школьников, которые по тем или иным причинам не могли до этого учиться у сильных учителей-математиков, но очень хотят за два года резко повысить свой уровень. При этом допускается достаточно средний уровень их «стартовой» математической подготовки. Условно говоря, для поступления достаточно из шести стандартных задач для обычного 9-го класса правильно решить две задачи. Главным же при поступлении является желание учиться и потенциал кандидата, который мы оцениваем с помощью задач, не требующих особых

базовых знаний, но требующих смекалки и сообразительности. Приведем несколько примеров таких задач:

1. На сколько процентов уменьшится дробь, если ее числитель увеличить на 5%, а знаменатель — на 50%?

2. Разность квадратов двух чисел равна 144. Найдите произведение этих чисел, если их сумма равна 24.

3. Можно ли число 2007 представить в виде суммы нескольких натуральных чисел так, чтобы произведение этих чисел тоже было равно 2007?

4. Однажды в выходной день Петя после завтрака выписал все двузначные числа. После обеда он вычеркнул из своего списка числа, которые делятся на 7. А после ужина он вычеркнул двузначные числа, делящиеся на 3. Сколько двузначных чисел осталось у Пети в списке?

5. В поле стоит дерево высотой 20 метров. На расстоянии 50 метров от него стоит другое дерево высотой 30 метров. На верхушке каждого дерева сидит ворона. На каком расстоянии от первого дерева следует положить на землю сыр, чтобы вороны достигли его одновременно (скорости ворон одинаковы)?

Заметим также, что эти задачи непросты, и редкие кандидаты могут их решить с первой попытки. Но при этом подобные задачи — отличный «повод» для разговора. Задавая ученику наводящие вопросы, анализируя его реакцию на них, преподаватель видит, как мыслит школьник, как он реагирует на вопросы, логичен ли он, способен ли он адекватно воспринимать информацию.

3. Проблема разного стартового уровня подготовки.

У учащихся класса в связи с вышесказанным оказывается довольно разный начальный уровень подготовки. Первый этап обучения в начале 10-го класса, который длится примерно полгода, является в значительной степени повторительным. Он ставит своей задачей повышение уровня у всех учащихся и уменьшение разрыва в уровне между самыми «сильными» и самыми «слабыми». Здесь возникает серьезная проблема: уроки должны быть полезными и интересными для всех учеников, независимо от уровня. Но если заниматься «слабыми», то «сильным» будет неинтересно; если наоборот — часть класса многого не поймет. С этим противоречием довольно долго не удавалось справиться. Решение оказалось следующим.

На уроках алгебры (5 часов в неделю) в течение этого полугодия изучаются темы: 1. Линейная функция. Линейные уравнения и неравенства. 2. Квадратичная функция. Квадратные уравнения и неравенства. 3. Рациональные неравенства. 4. Уравнения и неравенства с модулем. 5. Иррациональные уравнения и неравенства.

Все эти темы изучались школьниками и ранее, поэтому какое-то понимание у каждого имеется (но у всех очень разное!). Если бы шло простое повторение, то половине класса было бы просто скучно. Но, во-первых, повторение идет на качественно новом уровне, а, во-вторых, с первого же урока в каждой из этих тем вводится такое трудное для школьников понятие как «задачи с параметрами». С такими задачами до этого момента практически никто из школьников не сталкивался, задачи при этом встречаются довольно непростые. В результате «сильная» часть класса занимается трудными задачами с параметрами, при этом и при повторении «старого» материала учитель находит для них много интересных нюансов, о которых ранее они не знали. Те же, кто послабее, имеют возможность ликвидировать пробелы, но при этом они способны осваивать и значительную часть нового материала. Таким образом, задачи с параметрами выступают и как цель (умение их решать является необходимым для конкурентоспособности выпускника школы), и как средство.

Подобным образом строятся и уроки математического анализа (2 часа в неделю) и геометрии (3 часа в неде-

лю). В первом полугодии 10-го класса на матанализе школьники изучают основы анализа функций, учатся строить графики довольно сложных функций, получают понятие о последовательностях и пределах. На геометрии процесс обучения начинается со сложных для всех школьников задач на построение. В процессе этого в значительной мере повторяется (на новом уровне) и закрепляется весь курс планиметрии.

Начиная со второго года обучения класс делится на две группы. В первой из них (более «сильной») в полной мере реализуется вся программа. Со второй группой занимается другой преподаватель, который вносит в программу обучения необходимые коррективы, заменяя некоторые темы «повышенной сложности» какими-то более прагматичными вопросами.

Завершающий этап обучения (январь–май выпускного класса) связан с большим количеством экзаменов и олимпиад, в которых принимают участие наши школьники. В этот период проводится обобщающее повторение пройденного материала. Ученики 2–3 раза в месяц пишут контрольные работы, полностью моделирующие вступительные экзамены (первая группа — уровня мехмата, факультета ВМиК МГУ, МФТИ; вторая группа — уровня естественных факультетов МГУ и ведущих технических и экономических вузов). Эти работы подвергаются тщательному разбору, анализируются характерные ошибки. Рассматриваются различные подходы к самым трудным задачам. Подробнее система обучения рассмотрена в [3].

4. Проблема школьной оценки. Выше был отмечен разный стартовый уровень учащихся, из-за которого в первые месяцы обучения одни школьники, несмотря на серьезные прилагаемые усилия с их стороны, не могут показывать высокие результаты, в то время как другие, делают это достаточно легко. При этом, безусловно, оценивать нужно именно результат, а не усилия.

Второе противоречие заключается в том, что все наши ученики после окончания школы имеют достаточно высокий уровень по математике, который существенно выше уровня подавляющего большинства их сверстников из «обычных» школ. Получается, что они почти все должны иметь «5» в аттестате. В принципе, это, может быть, и справедливо, но тогда совершенно неясно, как ставить текущие оценки. Оценка как стимул теряет всякий смысл. В определенной мере эту ситуацию изменил Единый государственный экзамен: большинство школьников сдают его на «5», и оценка в аттестате у них повышается.

Эти проблемы и противоречия обязательно находят свое отражение на первом родительском собрании. Мы объясняем родителям «относительный» характер тех оценок по математике, которые будут получать их дети в процессе обучения. Предупреждаем, что многих ждут плохие оценки, и что к этому нужно относиться с терпением и пониманием.

Разумеется, школьникам мы тоже постоянно объясняем, что учатся они не ради оценки, что наша (и их) цель — повышение уровня знаний, отсутствие проблем с математикой на любых экзаменах, конкурентоспособности на любом уровне. Мы должны выставлять им оценки, но это наши «внутренние» оценки, которые нужны только для того, чтобы все чувствовали, в чем их проблемы, над чем нужно работать, могли сравнивать свой уровень с уровнем своих одноклассников.

Можно сформулировать ряд принципов оценивания деятельности учащихся на уроках математики.

а) Оценки во время уроков и за домашние задания принципиально не ставятся (за редким исключением — иногда может быть объявлена награда в виде «призовой пятерки» тому, кто первым справится с какой-либо трудной задачей). Постоянно идет диалог «учитель» —

«ученики», все находятся как бы «по одну сторону баррикад».

б) Оценки ставятся только за контрольные работы, которые завершают каждую из тем. Задачи этих контрольных ни в коем случае заранее не анонсируются. Более того, формулировки задач порой совершенно непригодны для школьников. Важно только, что все задачи относятся к той теме, по которой проводится контрольная работа. Т. е. в процессе освоения той или иной темы изучаются не задачи, а идеи, методы, подходы, алгоритмы. Именно владение этим аппаратом должны продемонстрировать учащиеся на контрольной работе.

Контрольные работы при этом довольно трудные; обычно на 2–3 (иногда 4) урока дается 5–7 задач, 3–4 из которых — «стандартные» (но непростые) задачи; 2–3 — задачи повышенного уровня, примерно соответствующие уровню вступительных экзаменов на естественные факультеты МГУ.

На контрольных обычно применяется «многобалльная» система: каждая задача оценивается в какое-то количество баллов, и ученик за работу получает оценки типа «18 баллов из 30». Все работы располагаются по рейтингу (от максимального балла до минимального), после чего они делятся на последовательные группы: «5», «5–», «4», «4–», «3», «3–», «2». Именно эти оценки и ставятся потом в классный журнал (но уже без «минусов»). Сказанное, кстати, означает, что традиционной 5-балльной шкалы оценок все-таки недостаточно и в нашем случае. Об этом неоднократно говорили многие педагоги.

По каждой из тем желающим дается возможность один раз переписать контрольную работу. Заметим при этом, что в новой контрольной работе даются совершенно другие задачи. Принцип их подбора тот же: задачи должны относиться к данной теме, но по возможности не повторять известные формулировки. В журнал ставится лучшая из оценок (или среднее арифметическое), но в «учительском блокноте» фиксируются все результаты.

в) Обязательным условием обучения является сдача зачетов по каждой из тем первого полугодия обучения (когда повторяются все фундаментальные темы). Зачет ставится за хорошую оценку («4» или «5») по контрольной работе. Получившие более низкие оценки (или пропустившие контрольную — независимо от причин) «зачет» не получают; для них проводятся дополнительные занятия, после которых даются дополнительные контрольные. Необходимость этих зачетов связана с тем, что школьники, не освоившие любую из данных тем, практически не имеют шансов успешно обучаться дальше, т. к. пробелы в решении, например, квадратных неравенств, дадут знать о себе и в других разделах математики.

г) Также оценки ставятся за теоретические коллоквиумы. Обычно в течение года проводится один коллоквиум в форме устного экзамена (на него выносятся только теоретические вопросы). Здесь система оценок — традиционная «пятибалльная».

д) Названные выше оценки учащихся отражают их уровень освоения материала, но не отражают динамику развития, старательность, стремление к росту. В связи с этим вводится еще одна оценка (в журнал не выставляющаяся), которую условно можно назвать «динамика». Это что-то типа первой производной от уровня знаний учащихся (более упрощенно — от его оценок), которую, конечно, нельзя «измерить» количественно, но которая очень важна. При разных «стартовых» данных учащихся именно эта характеристика является решающей. И родители не должны «ругать» ученика за его низкую оценку (об этом нужно было думать раньше), но обязаны высказывать претензии к нему за низкую динамику.

При работе с классом учитель должен постоянно подчеркивать, что низкие оценки — не вина ребят, а их

беда («виноват» их стартовый уровень), и при должном старании они эти проблемы преодолеют. В начале обучения иногда практикуется «закрытая» раздача работ, когда каждый знает свою оценку, но классу она не объявляется.

е) В целях моральной поддержки ребят с низким стартовым уровнем вводится звание «ученик месяца». В конце каждого месяца учитель отмечает учеников с максимальной положительной динамикой и награждает одного из них книгой. Чаще всего это бывает ученик с невысокими текущими отметками (это делается в воспитательных целях).

ж) Обычно в начале обучения более половины класса получают за контрольные работы оценки «2» и «3». Это тяжелый, но необходимый этап работы. Только так школьники приучаются к тому, что никто за них думать не будет, что необходимо самому решать трудные задачи, у ребят происходит определенная перестройка отношения к учебе и даже перестройка стиля мышления. Они постепенно приучаются работать самостоятельно («списывание», к которому некоторые бывают склонны, исчезает через месяц учебы). При этом учителя, предъявляя к школьникам высокие требования, постоянно обосновывают необходимость этих требований.

Разумеется, эти «плохие оценки» остаются в «блокноте учителя». В журнал проставляются те оценки, которые получаются после переписывания (и порой не одного). Но в общении учителя с учениками и их родителями фигурируют именно оценки из учительского блокнота. Но — обязательно! — вместе с оценкой динамики обучения.

К началу второго года обучения фон оценок заметно повышается. Оценки «4» бывают обычно у большей части класса, около четверти школьников имеет «пятерки», остальные — «тройки», порой встречаются и «двойки». Но к окончанию обучения класс постепенно выходит на уровень «5» и «4». Итоговые «3» встречаются довольно редко. И, как отмечалось выше, окончательную «корректировку» в сторону повышения оценок вносит ЕГЭ.

5. Результаты. В итоге за два года школьники проходят путь от учеников, с трудом «решавших 2 задачи из 6-ти», до вполне уверенных в себе выпускников, полностью освоивших программу математического класса и готовых к поступлению в любые вузы.

Рассмотрим, к примеру, выпускной класс 2007 года, состоявший из 28 человек: 3 человека стали победителями окружной математической олимпиады; 2 — призерами Московской городской олимпиады по математике; 1 — победителем олимпиады «Покори Воробьевы горы»; 6 — победителями олимпиады МГУ «Ломоносов — 2007» по математике.

На механико-математический факультет МГУ поступили 11 человек; на факультет вычислительной математики и кибернетики МГУ — 2; на физический факультет МГУ — 2; на экономический факультет МГУ — 2; на другие факультеты МГУ — 4; в Высшую школу экономики — 2; в МФТИ — 1; другие технические вузы — 4 человека. В вузы поступили все, причем некоторые — в 2 или 3 вуза.

В начале июня 2007 года 26 человек сдавали ЕГЭ по математике (заметим, что никакой специальной подготовки к ЕГЭ в классе не проводилось). Результаты: 24 человека — «5»; 2 человека — «4». Кстати, один из школьников получил на ЕГЭ оценку 100 баллов, но интересно при этом, что в рейтинге класса он «занимал» примерно 10–12 место.

Важны не только эти «массовые» успехи, но и достижения отдельных ребят. В том же выпуске 2007 года было два ученика, которые из-за низкого стартового уровня в первом полугодии не могли сдать ни одного за-

чета. Первый зачет один из них получил перед самым Новым годом (к этому моменту большинство его одноклассников имело уже по 5 зачетов). Но постепенно что-то стало получаться, в какой-то момент произошел «переход количества в качество». Со временем у ребят появи-

лись «четверки», а потом и «пятерки». В результате оба они уверенно поступили на мехмат МГУ и успешно там обучаются. Именно о таких случаях (а они бывают в каждом выпуске) мы — учителя — рассказываем новым ученикам, у которых в начале обучения бывают проблемы.

Библиографический список

1. Кудрявцев, Л.Д., Кириллов А.И., Бурковская М.А., Зимина О.В. Математическое образование: тенденции и перспективы./ Высшее образование сегодня, 2002, №4.
2. Кудрявцев, Л.Д. Мысли о современной математике и ее преподавании. — М.: Физматлит, 2008.
3. Зеленский, А.С. Система преподавания математики в лицейских классах при механико-математическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. — В сб.: Информационные и педагогические технологии в реализации системы социального партнерства образовательных учреждений различных уровней и работодателей для профессионального самоопределения школьников и студентов. — М.: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.04.08.

УДК 54: 372.8

О.М. Шепель, канд. хим. наук, доц.
М.Г. Минин, д-р. пед.наук проф. ТПУ, г. Томск

ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Разработана методика обучения физико-математическим основам постнеклассического естествознания, рассчитанная для использования на лекциях и практических занятиях по физике для студентов естественнонаучных факультетов. Предложен критерий — восприятие пространства, времени, события, наблюдателя учёными различных эпох — позволяющий разделять классический, неклассический и постнеклассический этапы развития науки.

Ключевые слова: обучение, этапы развития науки, постнеклассическое естествознание, синергетика.

Отличительной особенностью предлагаемого в статье проблемного обучения основам постнеклассического естествознания является акцентирование внимания студентов на том, что перед ними ставится не только, а, может быть и не столько, учебная проблема, но, прежде всего, научная. И постановка этой проблемы начинается с самого определения объекта изучения, определения синергетики. На первом же занятии рекомендуется заметить, что общепринятого определения синергетики до сих пор нет. Каждый исследователь и каждый автор соответствующего учебного пособия излагает свою формулировку, как правило, не претендуя на её абсолютную точность. Не претендует на неё и определение, непосредственно предлагаемое слушателям курса: *синергетика — это наука, изучающая процессы самоорганизации открытых систем в диссипативные структуры*. К концу курса каждому из студентов предлагается дать своё определение синергетики, которое, по его мнению, будет более точно отражать суть изученного им явления.

Разумеется, что для однозначного толкования предложенной студентам формулировки необходимо уточнить понятия «самоорганизация открытых систем» и «диссипативная структура».

Поскольку в классической термодинамике мерой увеличения беспорядка (дезорганизации) системы является *увеличение* её энтропии ($\Delta S > 0$), то вполне логично констатировать, что мерой самоорганизации системы должно служить уменьшение её энтропии ($\Delta S < 0$). Так как уменьшение энтропии может происходить лишь в открытых системах, т.е. обменивающихся энергией и веществом с окружающей средой, то можно говорить о самоорганизации только открытых систем. Однако, не всякое уменьшение энтропии является объектом синергетики. То есть, не любой процесс самоорганизации является синергетическим. Например $n M \rightarrow (M)_n$, хотя в результате полимеризации мономера M энтропия реакционной системы всегда уменьшается, тем не менее, эта реакция не считается синергетическим процессом.

Потому, что образовавшаяся в результате полимерная структура не является диссипативной. Желательно, чтобы студенты сами вспомнили какие-то физические процессы, сопровождающиеся уменьшением энтропии рассматриваемого объекта. Например, процесс кристаллизации воды при замерзании или соли при испарении растворителя. Диссипативные структуры — это *динамичные* структуры системы, непрерывно *рассеивающей* свою энергию и находящейся в *неравновесном состоянии*. Одной из особенностей диссипативных структур является отсутствие жёсткой зависимости между условиями её формирования и свойствами. А ведь при полимеризации одного и того же мономера в одинаковых условиях получается один и тот же полимер с одними и теми же свойствами! Важнейшее условие признания достоверности эксперимента — его качественная и количественная воспроизводимость — оказывается не всегда применимым к процессам получения диссипативных структур. Одним и тем же исходным условиям макроэксперимента могут соответствовать разные результаты!

Поскольку студентами последнее утверждение воспринимается как голословное и не находящее подтверждения в повседневной практике, то сразу же следует подчеркнуть, что оно является исключительной прерогативой постнеклассического естествознания и весь последующий материал станет подтверждением его справедливости. При этом, перед студентами можно сформулировать ещё одну научную проблему, решение которой каждый из них может предложить по окончании изучения курса — что определяет конкретное направление течения процесса, описываемого уравнением, имеющим несколько решений? Так как, обучаемые, приступая к изучению постнеклассического естествознания, выходят за пределы жёстко детерминированных законов, то, необходимо предварительно систематизировать их представления о вероятности каких либо событий. Ниже приводится один из возможных вариантов такой систематизации.

Классификация вероятности событий

Непредсказуемость (вероятность) некоторых событий изучается давно и может быть даже классифицирована на:

- объективную вероятность поведения элементарных частиц;
- субъективную вероятность, возникающую в результате незнания начальных условий;
- объективную вероятность поведения макрообъектов.

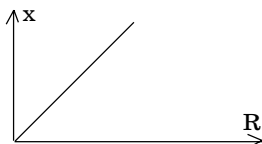
Объективная вероятность поведения элементарных частиц сводится на макроуровне к детерминистическим законам, описываемым классическим естествознанием и поэтому её (вероятности) открытие не привело к существенному изменению картины мира. Например, хотя движение водородного электрона описывается волновой функцией Ψ , характеризующей вероятность нахождения электрона в данной точке, но, в конечном итоге, эти электроны, в совокупности с протонами образуют первый элемент Периодической системы с конкретными физико-химическими свойствами и, при определённых условиях, подчиняющийся всем законам идеального газа.

Открытие субъективной вероятности, возникающей в результате незнания начальных условий, также не могло принципиально изменить картины мира. Подбросив монету вверх, мы, разумеется, не знаем, как она упадёт — орлом или решкой. Но всякий естествоиспытатель понимает, что если бы он точно знал начальные условия (скорость подбрасывания монеты, направление её движения, заданную угловую скорость вращения, начальное положение монеты и т.д.), то смог бы рассчитать положение монеты в момент падения.

А вот объективная вероятность, многовариантность поведения макрообъектов долгое время считалась принципиально невозможной. Хотя, в математике нелинейные дифференциальные уравнения¹, имеющие более одного решения известны давно. Например, из анализа уравнения

$$dy/dx = ax^2 - axR \quad (*)$$

видно, что в простейшем стационарном случае ($dy/dx = 0$) оно имеет два решения: $x = 0$ и $x = R$. Если представить, что это уравнение описывает некоторую систему, поддерживающую своё стационарное состояние при непрерывном увеличении R , а x может принимать только неотрицательные значения, то как видно из диаграммы, при $R < 0$ такая система будет поддерживать значение x равным нулю, а в точке $R=0$ происходит ветвление решений, или *бифуркация*. Начиная с этой точки — точки бифуркации, система может оставить $x = 0$, а может перейти на другой режим: $x = R$.



Бифуркационная диаграмма уравнения (*).

Однако, до тех пор, пока величины подобных нелинейных дифференциальных уравнений не были наполнены конкретным материальным смыслом, они оставались бессодержательной абстракцией. Успешное их использование для описания конкретных физико-химических процессов позволило открыть неведомое ранее свойство материи — принципиальную непредсказуемость направ-

ления её самоорганизации, разветвлённость возможных макрособытий. В 50-е годы 20-го столетия стали появляться сообщения о реакциях, в которых происходят колебания концентраций реагирующих веществ. Причём, период этих колебаний не всегда поддавался точному регулированию условиями реакции.

Например, в реакции Белоусова-Жаботинского он составлял от нескольких секунд, до нескольких сотен секунд. Недоверие научной общественности к возможности существования колебательных реакций усиливалось и невозможностью установления строгой количественной корреляции между первоначальными условиями и конечной структурой динамики системы. Впервые доказал теоретическую возможность существования таких систем И. Пригожин с сотрудниками, разработав модель процесса, которую сегодня принято называть «брюсселятор» [3].

Характеристики этапов развития науки

Конкретный материал, описывающий поведение брюсселятора, орегонатора, ячеек Бенара и других классических синергетических систем, каждый преподаватель вправе подбирать сам. При этом, заканчивая изложение темы, целесообразно дать студентам задание самостоятельно сформулировать признаки, отличающие классический, неклассический и постнеклассический этапы развития науки. Обобщая их формулировки, можно предложить в качестве однозначного критерия, разделяющего названные этапы, совокупность особенностей восприятия учёными различных эпох, четырёх, условно выделенных компонентов действительности: пространства, времени, события и наблюдателя.

В классическом естествознании, сформированном И. Ньютоном, Р. Декартом, Р. Бойлем, пространство представляет собой протяжённость, в которой располагаются объекты и происходят наблюдаемые события, а время — длительность, относительно которой измеряются эти события, в том числе процессы эволюции. Пространство, время, событие и наблюдатель рассматриваются как четыре независимых друг от друга компонента действительности.

В неклассическом естествознании А. Эйнштейна, В. Гейзенберга, восприятие пространства и времени оказывается результатом взаимодействия субъекта (наблюдателя) и объекта (пространства и времени). При этом все явления описываются относительно наблюдателя, для которого время представляет собой инвариантное расстояние (времениподобный интервал), являющееся функцией расстояния, преодолеваемого фотоном в вакууме. Принципиальное различие между пространством и временем исчезает, они оказываются аспектами единого четырёхмерного пространственно-временного континуума, восприятие свойств которого зависит от состояния наблюдателя (субъекта). В частности, для наблюдателя, находящегося в состоянии равномерного движения относительно какого-либо предмета, многие свойства этого предмета (размеры, время, масса), оказываются функцией скорости движения наблюдателя. Для наблюдателя, воспринимающего:

- массу, пространственно-временной континуум вокруг этой массы искривлён²;
- точные координаты движущейся элементарной частицы, оказывается неопределяемым её импульс;
- точное значение импульса этой частицы, оказываются неопределяемыми её координаты и т.д.

¹ Дифференциальные уравнения, содержащие переменные и (или) их производные в степени выше первой, называются нелинейными.

² Пространство оказывается материальным объектом, обладающим свойствами геометрическими (кривизной) и упругими (способностью искривляться), а время — субъективным восприятием четвёртого измерения этого пространства — расстояния, преодолеваемого фотоном.

Прошлое, настоящее и будущее рассматриваются неклассическим естествознанием как различные участки четырёхмерного континуума (независимого от событий, в нём протекающих), вселенная — как замкнутая самодостаточная система. Из условно выделенных четырёх компонентов действительности (пространство, время, событие, наблюдатель), объединёнными в одно, единое целое оказались только три: пространство, время, наблюдатель. Неклассическое естествознание не противоречило классическому — все уравнения И. Ньютона оказались частным случаем уравнений теории относительности А. Эйнштейна. То есть неклассическое естествознание представляло собой *углубление* традиционных представлений о действительности. Открытие статистического характера поведения элементарных частиц, не меняло представлений об эволюции как субъективном восприятии *предсказуемого* движения в четырёхмерном пространственно-временном континууме, потому что реализация этого статистического поведения приводила на макроуровне к детерминистическим законам. Разработка теории кручения пространства (торсионного поля) также ведётся в рамках углубления неклассической физики.

Постнеклассическое естествознание, основоположниками которого считаются И. Пригожин и Г. Хакен, обнаружило ограниченность Эйнштейновского понимания пространства и времени — открыло способность материи к процессам, направлению развития которых, начиная с определённого момента (точки бифуркации) становится многовариантным, а выбор конкретного варианта оказывается принципиально непредсказуемым для наблюдателя вследствие множественности решения системы нелинейных дифференциальных уравнений, описывающих эти процессы. Причём, возможным вариантом нередко оказывается самоорганизация системы (эволюция) в динамичный макрообъект, структурированный в пространстве и времени³. Сам процесс такой эволюции также зачастую включает в себя несколько точек бифуркации. Таким образом, свойства прошлого и будущего в постнеклассическом естествознании становятся существенно различными. Если прошлое определяется изучением пройденного

пути, то будущее оказывается объективно вероятностным и точно не предсказуемым в принципе, оно оказывается разветвлённым. Эволюция и эволюционное время, с рассмотренных позиций, представляются движением от одной точки бифуркации к другой. Представления о пространстве-времени неклассической физики оказываются применимыми только в интервале между точками бифуркации, где царствуют детерминистические законы. Вблизи точки бифуркации четырёхмерный континуум проявляет новое свойство, не рассматриваемое теорией относительности А. Эйнштейна и являющееся прерогативой постнеклассического естествознания — свойство пространственно-временного *ветвления*, которым правит случай. Пространственно-временной континуум Вселенной оказывается для наблюдателя вещественно-энергетических процессов не только искривлённым и, возможно, скрученным, но также *разветвлённым*, а Вселенная воспринимается открытой для случайных воздействий. При этом под разветвлённостью пространственно-временного континуума подразумевается множественность решения нелинейных дифференциальных уравнений, описывающих конкретные физико-химические процессы, т.е. множество вариантов эволюции события, из которых реализуется только один. Поскольку направление времени представляет собой конкретное событие, выбранное в точке бифуркации из множества возможных других, то исчезает различие между временем и событием. Направление времени оказывается конкретным событием в точке бифуркации. Возникает необходимость говорить не только о пространственно-временной протяжённости, но о едином *пространственно-событийно-временном* континууме, в котором будущее разветвлено. Таким образом, постнеклассическое естествознание объединило в одно, неразрывное целое все четыре условно выделенных компонента действительности: пространство, время, событие и наблюдатель.

Как показывают результаты нашего диссертационного исследования использования описанного в статье подхода позволяет не только углубить знания студентов по ключевым основам мироздания, но и способствует формированию у них научной картины мира.

Библиографический список

1. Шепель, О.М. Содержание естественнонаучного образования на фоне постнеклассической картины мира / О.М. Шепель // Мат. юбилейной междунауч. научно-практ. конф. Россия, Горно-Алтай, 3-6 авг. 2006 г. — Горно-Алтайск : Изд-во Барнаульского гос. ун-та, 2006.
2. Моисеев, Н.Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. — 1989. — №8.
3. Пригожин, И. Современная термодинамика. От тепловых двигателей до диссипативных структур / И. Пригожин, Д. Кондепуди. — М. : Мир, 2002.

Статья поступила в редакцию 8.07.08.

УДК. 74.00

К.И. Султанбаева, доц. ХГУ, г. Абакан, Республика Хакасия

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.Ф. КАТАНОВА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ СОВЕТСКОГО СТРОИТЕЛЬСТВА

В статье описана организационно-педагогическая, просветительная работа выдающегося российского ориенталиста прошлых столетий Н.Ф. Катанова, сыгравшего значительную роль в восстановлении востоковедения в Казани в конце XIX — начала XX вв. Будучи аполитичным, он принял активное участие в строительстве новой жизни советского государства как ученый, педагог, просветитель, подготовивший плеяду специалистов востоковедения из народной среды.

Ключевые слова: Н.Ф. Катанов-просветитель, организационно-педагогическая деятельность, научное и практическое востоковедение, тюркология, Северо-восточный институт (Восточная академия), исследование «инородцев».

В отечественной истории образования до настоящего времени выявляются «белые пятна», связанные с науч-

ным творчеством и жизнедеятельностью отдельных ученых, по политическим или идеологическим соображе-

³ Поскольку существование подобных объектов сопровождается непрерывным рассеянием (диссипацией) энергии, их называют диссипативными структурами.

ниями преданных забвению. Раскрытию организационно-педагогической и просветительной деятельности одного из таких деятелей посвящена данная работа. Исследование научной биографии и жизнедеятельности Николая Федоровича Катанова (1862-1922), выдающегося российского ученого-востоковеда, тюрколога, переводчика, музееведа, профессора, сына хакасского народа, просветителя российских народов конца XIX — начала XX столетий показало, что это был человек энциклопедических знаний, прекрасный знаток древностей, переводчик с тюркских языков на русский и наоборот, использовавший 114 языков тюркского корня и современных живых в своей научной и практической деятельности. В европейской ориенталистике Н.Ф. Катанов быстро завоевал научное признание благодаря своим исследованиям во время четырехлетнего путешествия в 1889-1892 гг. по Сибири, Средней Азии, Северной Монголии и Китае, когда он впервые провел комплексное изучение этнографии, этнокультур и языков тюркоязычных народов востока в сложнейших условиях дореволюционной России. Особую популярность приобрела его диссертационная работа «Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня» (Казань, 1903), поставившая точки в научном споре востоковедов о принадлежности урянхайского языка (*совр. — тувинского*).

На нелегкую судьбу Н.Ф. Катанова пришлось три революции, две войны. Но, несмотря на сложнейшие неблагоприятные историко-политические и социальные обстоятельства, Н.Ф. Катанов до конца оставался верен востоковедению, просвещению инородцев и сделал все возможное для сохранения гуманистических традиций отечественного востоковедения, подняв его статус на мировой уровень, следуя примеру своих наставников В.В. Радлова, И.Н. Березина и др. В связи с недостаточным освещением в современной истории образования вклада Н.Ф. Катанова в развитие национального просвещения остановимся на организационно-просветительной деятельности ученого в Казани в период с 1917 г. по 1922 г. Это время кардинальных революционных перемен, достаточно известное в истории страны, своеобразно повлиявшее на аполитичного востоковеда Н.Ф. Катанова.

Февральская буржуазно-демократическая революция 1917г. вызвала огромный всплеск активности трудящихся и всех слоев российского общества. В результате чего инородцы российских окраин включились в революционные процессы и заявили о реформировании национальных школ. Под воздействием революционных настроений учительские массы активизировались, потребовали от Временного правительства принятия радикальных мер в отношении инородческого образования. Творческая и организаторская активность Н.Ф. Катанова в 1917-1918 гг. усилилась в связи с известным «Отношением бюро Туркестанского учительского союза об утверждении при российских университетах кафедры истории мусульманского востока» от 24 мая 1917 г. Туркестанский учительский союз как общественная и профессиональная организация с центром в г. Ташкенте, входившая в состав Всероссийского учительского союза, приняла письменное обращение в адрес Казанского университета с просьбой открыть уже в новом 1918-1919 учебном году при историко-филологическом факультете кафедру истории мусульман. В данном отношении было убедительно показано, насколько практическая жизнь мусульманского мира нуждалась в научной организации и образовательной системе востоковедения, где бы готовились специалисты с познаниями в области языкознания, книгопечатания и практической организации просвещения на окраинах. Крайнюю потребность в грамотных специалистах испытывали регионы Средней Азии, Сибири.

В ответ на запрос Туркестанского учительского союза Н.Ф. Катанов предложил учредить специальную комиссию по данному вопросу, напомнив Ученому совету историко-филологического факультета (ИФФ) о последних попытках учредить восточный факультет при университете в декабре 1916 — январе 1917 гг. После многочисленных согласований с ректором, Казанской Губернской управой, комиссия в составе Н.Ф. Катанова, Н.В. Никольского, С.Е. Малова, П.К. Жузе изложила проект Катанова. Представление — записка Н.Ф. Катанова объемом до 11 страниц структурирована в определенной системе, свойственной вообще всем рукописным документам ученого: небольшое введение, краткая история вопроса, содержание, выводы и предложения. Так, в «Записке об учреждении Восточного отделения с разрядами турецко-татарским и угро-финским на историко-филологическом факультете Казанского университета» комиссия дала объективную оценку состояния востоковедения в Казани, показав роль и значение востоковедения не только как научной отрасли, но и практики развития национальных и межнациональных отношений народов России в начале XX века. Указав на неудовлетворительное состояние дел востоковедения в Казанском университете, Н.Ф. Катанов провел прогрессивную мысль о постановке изучения и развитии востоковедения в России на государственном уровне. Цитируем: «...развитие всех сторон жизни государства немислимо без огромного количества научно-образованных людей с строгой и точной мыслью, сообразно потребностям жизни. В Восточной России, в частности в нашем Волжско-Камском крае, эти жизненные потребности и условия работы чрезвычайно разнообразны, каковое разнообразие объясняется и различием религиозных исповеданий, и различием по племенному происхождению...Чтобы вести эти, отныне равноправные, народности по пути прогресса, необходимо прежде всего ясное и отчетливое знание всего их прошлого и настоящего, только изучение того или иного племени сделает ясными для нас его исторические судьбы, его надежды и возможные достижения по пути прогресса, это же изучение предохранит нас от применения к данному племени мер, совершенно не соответствующих жизненным, бытовым условиям данной среды» [5].

Далее организационная сторона дела изложена подробно, с указанием перечня дисциплин, изучаемых как главные и вспомогательные (обязательные) на двух разрядах: турецко-татарском, финно-угорском Восточного отделения историко-филологического факультета Казанского университета. Относительно преподавателей предложено при надобности воспользоваться услугами специалистов из других университетов по примеру Саратовского или Томского университетов. Как видно из «Записки», в ней нашли отражение мечты и надежды Катанова на восстановление востоковедения в Казани. Как практикующий преподаватель, редактор и участник нескольких инородческих съездов на официальном уровне 1905-1906 гг., он владел информацией о состоянии инородческого образования мусульманских и немусульманских народов в не меньшей степени, чем выдающиеся просветители Н.И. Ильминский, Н.А. Бобровников в свое время или другие официальные деятели.

В январе 1918г. после заслушивания представления председателя комиссии Н.Ф. Катанова Совет ИФФ постановил ходатайствовать перед Советом университета об учреждении Восточного отделения с разрядами (отделениями) турецко-татарским и угро-финским. Однако развернувшиеся революционные события и гражданская война изменили развитие востоковедения в Казани.

В октябре 1917 г. в Казани был открыт Северо-восточный археологический и этнографический институт с

Восточным отделением. Он просуществовал до июля 1921 г. Одним из вдохновителей и организаторов являлся профессор Казанского университета М.В. Бречкевич (1870-1963). Главная цель открытия этого института состояла в том, чтобы «пойти навстречу давно назревшей потребности в этнографическом, археологическом, археографическом исследовании Северо-Востока России и Сибири путем подготовки специалистов...» [2, с. 243].

С самого начала организации этого института Н.Ф. Катанов инициировал вопросы о материальном, научно-методическом обеспечении преподавания. Имея к этому моменту огромный преподавательский опыт в двух учебных заведениях, первым делом он ставил вопрос о библиотеке, музее и специализированных кабинетах, оборудованных наглядностью, приборами и предметами. Занятия со студентами проходили в зданиях университета и бывшего коммерческого училища. В составе преподавателей этого института трудились известные профессора: Покровский С.П. (1880-после 1937 г.), Бречкевич М.В. (1870-1963), Шестаков С.П. (1864-1940), Адлер Б.Ф. (1874-1930), Малов С.Е. (1880-1957), Будде Е.Ф. (1859-1929), Ашмарин Н.И. (1870-1933), Жузе П.К. (1870-1942), Машанов М.А. (1852-1924), Фирсов Н.Н. (1864-1934), Денике Б.П. (1885-1941), Богородицкий В.А. (1857-1941), Миллер Б.В. (1877-1956), Н.Ф. Катанов (1862-1922) и др. Директором института тайным голосованием 28.09.1917 г. был избран С.П. Покровский, деканом археографического отделения — М.В. Бречкевич. Н.Ф. Катанов стал деканом археологического отделения.

«В 1919-1920 учебном году в институте трудились 21 профессор и 6 преподавателей. На сентябрь 1920 г. в институте обучались 90 студентов, ...на первом курсе — 55, на втором курсе — 13, на третьем курсе — 22. В этом же году на археологическом отделении учились 52, на этнографическом — 16 и на восточном отделении — 22 студента» [2, с. 243].

Насколько обширно и глубоко проектировалось образование будущих специалистов, показывает перечень кафедр и учебных дисциплин. В восточном отделении предполагалось создание 11 кафедр для изучения китайской, арабской, японской, монгольской словесности и др. В программах турецко-татарского разряда читались курсы: «История турецких и татарских племен» (Н.Ф. Катанов, С.Е. Малов); «Этнография турецко-татарских племен» (С.Е. Малов) и др. Н.Ф. Катанов преподавал не менее 6 предметов по востоковедению. Содержание образовательной деятельности института соответствовало поставленным задачам. Однако институт не успел оформиться окончательно как центр востоковедения, как поступило распоряжение о преобразовании его в Восточную академию.

В начале 20-х годов в вузах страны продолжали работать дореволюционные специалисты. Отношение к Советам у той части интеллигенции, которая осталась верной науке и не сбежала с отступавшими частями белой гвардии, постепенно менялось под воздействием революционных преобразований. Научной интеллигенции требовалось выбирать собственную позицию. Какую позицию в этих условиях занимал Н.Ф. Катанов? «Профессор Н.Ф. Катанов и его коллеги — ученые-гуманитарии сыграли в 1917-20-е гг. исключительную роль в развитии в Казани востоковедческого образования и науки» [1, с. 17]. Благодаря таким деятелям науки и просвещения в первой половине 1920-х годов сохраняются научные и гуманистические традиции дореволюционного востоковедения. Рассмотрим это на примере деятельности Восточной академии, где трудился Н.Ф. Катанов с частью востоковедов.

Новая советская власть начала проводить организационно-структурные преобразования в системе высшей

школы. В конце 1920 г. появился «Проект основных положений о Восточной Академии», составленный комиссией в составе: Б.Н. Вишневецкого, Г.Ш. Шарафа, А. Максуди, М.В. Бречкевича, М.Г. Худякова. Н.Ф. Катанов был включен в состав учебного комитета вместе с известными учеными Маловым, Фирсовым, Миллером, Худяковым, Дульским, Вишневецким и Губайдуллинским для разработки учебных планов и определения организационной структуры академии летом 1921 г. Этот комитет был уполномочен разработать учебный план для всех четырех (трех) планируемых отделений (факультетов) с указанием преподавателей, количества распределения нагрузки по семестрам, с зачетами и коллоквиумами для слушателей. На заседании учебного комитета от 25 июля 1921 г. после обсуждения было принято решение о том, чтобы «признать необходимым организовать кабинеты — музеи: исторический, археологический, геологический, географический, антропологический, этнографический, ...педагогии и психологии (всего 12)». Здесь же было решено «обратить внимание на коллекцию Катанова, касающуюся Востока мусульманских изданий, которые он согласен уступить Восточной академии» [6].

Так, осенью 1921 г. возникла Восточная академия с 4 отделениями: историко-археологическим, этнографическим, словесным с турецко-татарским и финно-угорским разрядами и социально-экономическим. Социально-экономическое отделение не было открыто по причине отсутствия финансовых возможностей. Научной задачей Восточной академии являлось «изучение истории, этнографии, археологии, географии и языков Восточной России..., Татарской Республики в частности» [2, с. 246]. Практической задачей предусматривалась подготовка музейных работников, преподавателей восточных языков, истории и этнографии для школ, специалистов для административной работы на Востоке, также ученых кадров — представителей народов Востока.

На 1.07. 1922 г. Восточная академия насчитывала 107 студентов, на историко-археологическом отделении — 57, этнографическом — 19, словесном отделениях — 31.

В Восточной академии Н.Ф. Катанов преподавал курсы: восточная нумизматика, календарная астрономия, история и этнография турецко-татарских народов, арабский язык и литература, турецко-татарская словесность, чтение древних авторов, писавших о Востоке России, монгольский язык. Больше всех читаемых дисциплин значится у профессора Катанова. Новое учреждение было призвано стать очагом национальной культуры и науки тюркских, финно-угорских народов России, где участие самих трудовых народных масс играло бы решающую роль. Но дальнейшее развитие политических событий в России не позволило реализации основных задач. В 1922 г. Восточная академия вместе с другими учреждениями была преобразована в Восточный педагогический институт.

Как уже отмечалось, педагогическая деятельность Николая Федоровича в 1919-1921 гг. отмечена активным его участием в жизни вновь создаваемых учреждений советского типа. В феврале 1919 г. Н.Ф. Катанов избран по всероссийскому конкурсу профессором Казанского университета, а в 1921 г. утверждён в звании профессора общественных наук. Он как декан археологического отделения института занимался вопросами организации учебного процесса, продолжил археологические исследования древних Булгар, Казанских окрестностей, продолжал вести заседания вновь открытого Общества археологии, этнографии и истории, выступал с докладами не только для научного сообщества, но и казанского населения по татарской культуре и литературе. Вероятно, вопросами подбора кадров для вновь со-

зданного восточного отделения он также занимался. Свидетельством тому служат рекомендации-представления не только своим давним коллегам С.Е. Малову, Н.И. Ашмарину, но и начинающим преподавателям: А.В. Волочкову, желавшему вести в академии латинский язык, или Хури — для преподавания арабского языка и др. Обстоятельно и научно характеризуя, например С.Е. Малова Катанов дал высокую оценку его научных заслуг и «усиленно» рекомендовал его на кафедру языков, древностей и быта народов тюркского корня. Не менее лестная характеристика представлена Н.И. Ашмарину с перечислением его заслуг в качестве исследователя и переводчика, как знатока языков, быта и культуры инородцев [6]. По представлению Н.Ф. Катанова и С.Е. Малова присваивается звание профессора Н.В. Никольскому, впоследствии крупнейшему ученому-чувашеведу. Анализ исторических документов показал, что Катанову было свойственно помогать своим коллегам и перспективным молодым людям, он обладал педагогической способностью убеждать, показывать и настаивать на правильном необходимом решении.

Из воспоминаний Б.В. Миллера: «Среди студентов Н.Ф. пользовался не только глубоким уважением, но и, несомненно, искренней любовью. Это особенно я мог наблюдать во время интересной поездки его со студентами на археологическую практику в Болгары...» [4, с. 105]. Этот эпизод относится к 1919-1920 гг.

Размышляя о последнем этапе педагогической и научно-творческой деятельности ученого, нельзя не удивляться тому, насколько активно Катанов принимал участие в становлении восточного факультета. Его самоотверженная работа практически по 12-15 часов в сутки в уже немолодом возрасте заставляет думать о том, что он, наконец, нашел возможность реализовать свои давние мечты о применении своих сил и знаний в полной мере в любимом деле — просвещении инородцев. Советский исследователь С.Н. Иванов показал восстановление разносторонней деятельности Н.Ф. Катанова, говоря о его роли «в процессе культурного советского строительства» после революции. В это время его деятельность «состояла из тех же слагаемых, что и в дореволюционное время, — преподавательская, научная, музейная и организаторская работа; но она протекала в новых условиях, новых организационных формах и была наполнена новым содержанием» [3, с. 85]. Так, помимо работы в Казанском университете и Северо-восточном институте, он преподавал еще «в Высшем институте народного образования, на чувашских педкурсах и в Высшей восточной музыкальной школе (с 1919г.), где вел курс истории песнетворчества тюркских народов» [3, с. 87]. Его еженедельная преподавательская нагрузка достигала в это время 47 часов.

Собственно говоря, своей деятельностью в 1917-1921 гг. Н.Ф. Катанов доказал преданность делу народного просвещения, снимая тем самым вопрос о реакционности или «народности» его деятельности и обвинения в свой адрес в пособничестве народным угнетателям. Архивные документы свидетельствуют в большинстве случаев в пользу гуманистической позиции Катанова в разнообразных своих проявлениях его научного, общественно-педагогического творчества. Демократизм в действии, уважение к человеку, забота и переживания за «своих» инородцев — движущие

силы педагогики Катанова Н.Ф. Доброжелательный к каждому собеседнику, будь-то чиновник высокого ранга, служащий почты, гимназист — ребенок или студент, Николай Федорович неизменно оставался интереснейшим собеседником, с тонким чувством юмора, ценящим как свое, так и чужое время, увлеченным востоковедными темами, умеющим организовать молодежь на поисково-исследовательскую деятельность.

Итак, постепенно высвечивается образ человека, обладавшего цельным характером, личной ответственностью за народное просвещение, ему чужды идеологии пантюркизма или панславизма. Объективное отражение в науке реальных явлений и выработка адекватного отношения к научным истинам — один из жизненных, научных принципов ученого. Гражданская война, разруха и голод не могли не сказаться на состоянии здоровья многих людей, в том числе, Николая Федоровича. После того, как осенью 1921 г. он простудился, заболел и после операции 10.03. 1922 г. умер.

Научно-педагогическая, организационная деятельность ученого на начальном этапе советского строительства раскрывает истинную природу его личности, показывает гуманистическую направленность всего творчества Н.Ф. Катанова. Важнейшим выводом для нас является обнаружение целостной системы по образованию народа в практической деятельности ученого, построенной на идеях просвещения «инородцев». Несмотря на жизненный принцип Катанова не вмешиваться в политику, при Советской власти невольно он стал соучастником строительства новой жизни, постепенно приняв революционные реформы в образовании и культурном просвещении российских народов. Вклад ученого в становление и развитие тюркологии как новой научной отрасли на рубеже XIX — XX веков неосцим: его полевые исследования языковых и историко-культурных явлений тюркских народов России до сих пор служат источником выяснения этимологии языковых феноменов и культур народов. Как декан он прорабатывал вопросы организации занятий для студентов из «гущи народной», нахлынувших в вузы страны, зачастую не имевших полного среднего образования, для чего открывались подготовительные курсы.

Организованный им археологический факультет с кабинетами для практических занятий, библиотекой, музеем и архивом Северо-восточного института, возглавляемый квалифицированными преподавателями в сложнейших условиях голода и разрухи 1921-1922 гг., не дал прерваться преемственной связи в системе подготовки специалистов востоковедения России. Как опытный организатор и преподаватель высшей школы Николай Федорович максимально учитывал материальные, дидактические и методические ресурсы вновь создаваемых советских учреждений, предлагая использовать богатые музейные и библиотечные фонды Казанской духовной академии и Казанского университета. В системе подготовки будущих востоковедов, учителей Н.Ф. Катанов придерживался дидактически целесообразных методов и принципов: научности, наглядности, системности, доступности и гуманности в отношении к обучаемым, что полностью соответствовало духу народного просвещения нового социалистического строя.

Библиографический список

1. Валеев, Р.М. Профессор Н.Ф. Катанов и казанское востоковедение в конце XIX в. — первых двух десятилетий XX века /Р.М. Валеев //Катановские чтения. Сборник статей. — Казань: Издательство «Мастер Лайн», 1998.
2. Валеев, Р.М. Казанское востоковедение: истоки и развитие (XIX в. — 20-ые гг. XX в.) / Р.М. Валеев. — Казань: Издательство Казанского университета, 1998.
3. Иванов, С.Н. Н.Ф. Катанов. Очерк жизни и деятельности / С.Н. Иванов. — М.: Наука, 1973.
4. Кокова, И.Ф. Н. Ф. Катанов / И.Ф. Кокова. — Абакан: Хакасское книжное издательство, 1993.
5. Национальный архив Республики Татарстан. — Ф. 977.Опись Историко-филологический факультет (ИФФ). Д.2496. ЛЛ.15-16.
6. Национальный архив Республики Татарстан. — Ф. Р-225. Восточная Академия г. Казани. Д.3. Л.29.

Статья поступила в редакцию 1.07.08.

УДК 378

В.И. Бахмат, аспирант Рубцовского индустриального ин-та (филиала) ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск

МОДЕЛЬ И ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА НА ОСНОВЕ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются основные направления подготовки будущих инженеров в техническом вузе на основе задачного подхода. Представлена модель и технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженера на основе задачного подхода.

Ключевые слова: инженер, задачный подход, профессиональная подготовка, модель, технология, задачная компетенция.

В жизни современного общества инженерное образование и, соответственно, инженерная деятельность играют все возрастающую роль. Проблемы практического использования научных знаний, повышения эффективности научных исследований выдвигает инженерную деятельность на «передний край» современной экономики.

Изменение структуры, содержания и характера профессиональной деятельности современного инженера формирует социальный заказ системе высшего образования, выражающийся в необходимости подготовки специалиста определенного профиля, способного к работе в сфере наукоемких производств с учетом технологических, технических, экологических, экономических, эргономических и социальных требований к ее результатам. Для этого выпускник должен обладать не только знанием предметной среды профессиональной деятельности, но и высоким уровнем методологической культуры и готовности к использованию современных средств и организационных форм решения разнообразных задач.

Анализ наших исследований показал, что для выполнения высшей школой социального заказа на подготовку конкурентоспособного специалиста инженерного профиля необходимо обеспечить:

1. Координацию усилий всех субъектов, заинтересованных в подготовке современного специалиста на конечный результат — формирование заданного уровня готовности выпускника к профессиональной деятельности;
2. Системный подход к организации профессиональной подготовки при изучении циклов фундаментальных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, прохождении производственных практик, стажировок, выполнении курсовых и квалификационных работ, участии в научно-исследовательских и инженерных проектах;
3. Направленность профессиональной подготовки на понимание студентами информационно-профессиональной сущности задач, постепенный переход от учебного проектирования элементов технических объектов к инженерному проектированию реальных социотехнических систем;

4. Разработку механизмов активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе овладения ими современной методологией, организационными формами и средствами деятельности.

Выполнение этих условий позволит повысить уровень готовности выпускников вуза к деятельности в реальных условиях производства, качество профессиональной подготовки в целом, а, следовательно, конкурентоспособность специалистов на рынке труда.

Нами разработана модель повышения эффективности профессиональной подготовки инженера на основе задачного подхода

Модель состоит из следующих блоков: цель, задачи, закономерности, принципы, функции, методы, признаки, условия (Рисунок 1).

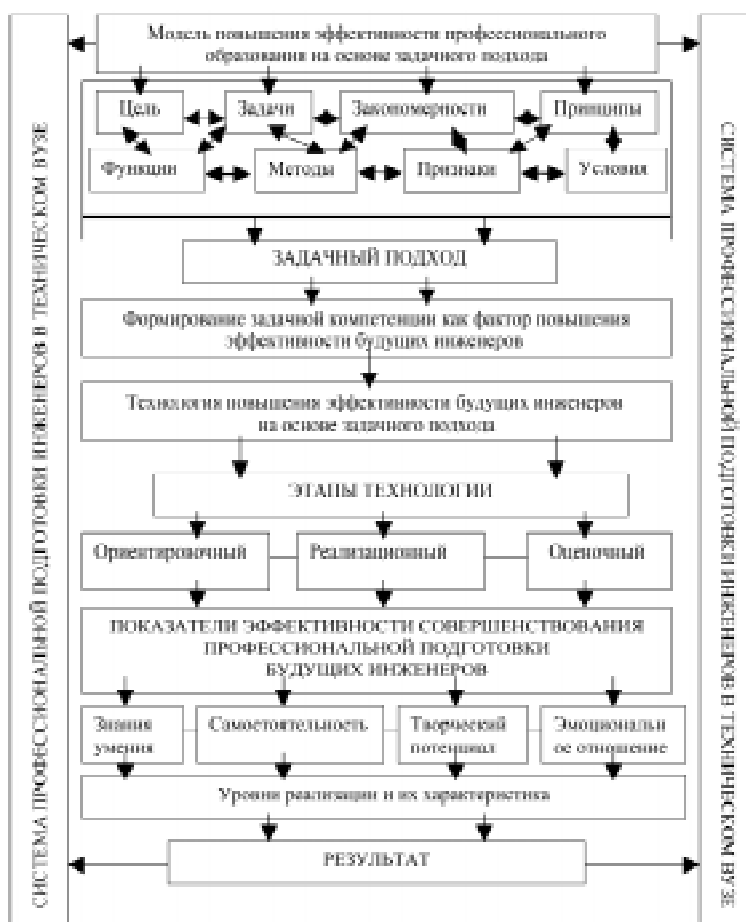


Рисунок 1. Модель и технология совершенствования профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода

Целью разработанной нами модели является повышение эффективности профессиональной подготовки инженера на основе задачного подхода в техническом вузе.

Цель определила следующие задачи:

- междисциплинарная подготовка студентов;
- профессионально направленная подготовка студентов на основе задачного подхода;
- приобретение студентами необходимых теоретических междисциплинарных знаний, практических умений и навыков по решению междисциплинарных задач;
- повышение качества изучения дисциплин общепрофессионального блока;
- развитие у студентов мотивации к дальнейшему совершенствованию собственной подготовки.

В педагогических законах и закономерностях отражаются существенные, объективные, повторяющиеся в определенной последовательности связи между педагогическими явлениями и процессами. В нашем исследовании мы выделили следующие:

- учет индивидуальных познавательных особенностей и способностей, потребностей и личностных качеств студентов в процессе изучения междисциплинарной программы;
- направленность преподавателя на формирование ценностного отношения к задачному подходу, который является составной частью образования, его компонентом и не сводится к решению межпредметных задач;
- важность обучения студентов навыкам организации самообучения на основе задачного подхода (самостоятельного формулирования цели; выбора адекватных средств и методов ее достижения; организации и проведения работы, самоконтроля и самооценки).

Закономерности находят свое практическое выражение в принципах. Анализ и обобщение специальной литературы, опыта организации образовательного процесса в техническом вузе позволили выделить следующие принципы (гуманистической направленности, диалогичности развития и обновления образовательного пространства, активности, доминирования самостоятельного обучения).

Принцип гуманистической направленности осуществляется через реализацию прав на активный поиск будущими инженерами личного (индивидуального) стиля учебной деятельности в рамках задачного подхода и на основе междисциплинарной программы, прав на самопознание, самоопределение и самореализацию, на непрерывный творческий рост. При этом предполагается усиление внимания к личности каждого студента как высшей социальной ценности и ценности образования. По нашему мнению, в рамках задачного подхода преподаватель и студенты становятся активными участниками совместной образовательной деятельности. Педагог выступает как фасилитатор, облегчающий процесс получения необходимых знаний, умений и навыков, соответствующих возможностям студентов.

Принцип диалогичности развития и обновления образовательного пространства предполагает, что только в условиях субъект—субъектных отношений, равноправного сотрудничества и взаимодействия возможно совершенствование профессиональной подготовки. Этот принцип нацеливает на персонализацию взаимодействия администрации, преподавателей и студентов, отвлекая их субординационное положение с постоянной трансформацией образовательного процесса: возникают новые технологии обучения, видоизменяются, совершенствуются уже известные: в результате происходит «перестраивание» традиционно сложившихся методов и приемов организации образовательного процесса в со-

ответствии с новыми возможностями на основе задачного подхода и в рамках междисциплинарных программ.

Принцип активности выражается в четком понимании целей и задач профессиональной подготовки на основе задачного подхода, активном взаимодействии личности в педагогической среде, осознании сформированности мотивов, работе по самосовершенствованию и самовоспитанию. Активность в учении — это не просто деятельное состояние студента, а качество этой деятельности, в которой проявляется личность человека с его отношением к содержанию и характеру межпредметной деятельности, стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на достижение учебно-познавательных целей. Принцип активности в обучении по своей сути выражает общее требование к организации совершенствования подготовки инженеров на основе задачного подхода, в котором процесс учения представляет собой самоуправляемую отражательно-преобразующую деятельность.

Деятельность преподавателя при организации обучения по междисциплинарной программе рассматривается не только как предоставление каждому студенту структурированной, целенаправленной и мотивированной информации о понятийно-методологическом содержании, способах деятельности и областях использования знаний из конкретной дисциплины, но и как прямое и косвенное управление преподавателем самостоятельной учебно-познавательной активностью студентов по овладению знаниями и умениями в соответствии с поставленными учебными целями на основе задачного подхода.

Принцип доминирования самостоятельного обучения, под которым понимается не только проведение какой-либо самостоятельной работы как вида учебной деятельности в вузе, а приоритетная тенденция в ходе организации учебного процесса на основе задачного подхода направлена на самообучение и развитие навыков самоорганизации междисциплинарного обучения. При этом необходимо построение учебной деятельности как прообраза практической, профессиональной деятельности с опорой на жизненный опыт обучающегося. Данный принцип направлен на обеспечение самостоятельности обучающегося как характерной особенности индивидуальности человека и способствует повышению их творческой активности.

Принципы модели повышения эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров на основе задачного подхода реализуются при наличии определенных социальных, организационно-педагогических и индивидуально-психологических условий, под которыми мы понимаем совокупность факторов, в которых она осуществляется.

Социальные условия выражаются не только в требованиях к студенту как будущему профессионалу инженерного профиля со стороны общества и государства, в которых выражается социальный заказ на специалиста определенной сферы, но и в создании благоприятной, направленной на оптимальное развитие студентов, психологической атмосферы в процессе профессиональной подготовки.

Под индивидуально-психологическими условиями мы понимаем наличие у студентов способностей, определяющих направленность их личности на инженерную деятельность и профессионально значимых личностных особенностей, которые трансформируются в профессиональные склонности и интересы, воздействуют на мотивацию и ценностно-смысловые составляющие учебной деятельности в вузе на основе задачного подхода и ведут к формированию удовлетворенности ею. Они обеспечивают включение студента в процесс решения межпредметных задач, его эффективность и успешность через совершенствование структуры данного процесса за счет усиления субъект-субъектного взаимодействия препода-

давателя и студентов и развития значимых личностных особенностей, воздействующих на ценностно-смысловые составляющие на занятиях в русле задачного подхода.

Организационно-педагогические условия обеспечивают включение студента в учебную деятельность на основе задачного подхода, ее эффективность и успешность через совершенствование ее структуры и решение межпредметных задач.

Организационно-педагогические условия предполагают:

- организацию образовательного процесса, обеспечивающего индивидуальный подход к каждому студенту;
- формирование мотивации обучения через систему межпредметных знаний, что позволяет избежать многослойного дублирования материала, экономия учебного время и снижая физические и интеллектуальные затраты студентов;

Реализации вышеперечисленных принципов и условий повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода, наиболее полно соответствуют следующие функции:

- организация долгосрочного планирования образовательной деятельности факультета на основе межпредметной программы;
- совершенствование структуры задачной подготовки студентов;
- создания условий для разработки межпредметных программ на основе задачного подхода, наиболее полно отвечающих интересам студентов и возможностям вуза.

Нам представляется целесообразным использование следующих методов:

- организационные — способы воздействия, обеспечивающие упорядоченность как знаний, так и занятий по межпредметной программе, которые включают в себя различные направления деятельности как преподавателя, так и студентов;
- психолого-педагогические — способы взаимодействия, направленные на максимальное развитие компетентности студентов в решении задач, формирование способностей к саморазвитию в данной области, а также создание комфортной обстановки на занятиях.

Являясь управляемым процессом, повышение эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода имеет следующие признаки: целенаправленность, регулируемость, систематичность, организованность, структурность.

Целенаправленность предполагает наличие строго определенной цели, т.е. исходная цель определяет всю структуру повышения качества подготовки инженеров. Под регулируемостью данного процесса мы понимаем его подчиненность определенному порядку и правилам; в соответствии с признаком систематичности занятия по межпредметной программе образуют целостное единство и предполагают разностороннее совершенствование студентов. Признак организованности определяет подходы к решению проблемы обеспечения процесса совершенствования профподготовки студентов как будущих инженеров, опосредует способы и методы решения задач, дает установку совокупности элементов и факторов, оказывающих существенное влияние на реализацию их деятельности. Признак структурности предполагает определенную взаимосвязь всех звеньев процесса решения межпредметных задач, которая предполагает изменение деятельности студентов на качественно новом уровне.

Выделенные закономерности, принципы, условия, функции, методы и признаки с нашей точки зрения, способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода в тех-

ническом вузе, а междисциплинарные программа и задачи рассматриваются нами как ценностнообразующий фактор системы инженерного образования.

Одним из способов реализации такого профессионального образования является задачный подход. Инструментом задачного подхода являются межпредметные задачи, с помощью которых формируются компоненты профессиональной подготовки. М.Я. Басов считает, что задачный подход позволяет «открыть то, чего человек ещё не знает и что нельзя увидеть в предмете, для этого ему потребуется определённое действие с предметом» [1, с. 191].

Задачная форма организации учебного процесса в вузе предполагает создание таких условий, при которых студенты получали бы возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией на них, осознавать логику, последовательность педагогических действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для осмысления и разрешения проблемных ситуаций. Решение типовых задач (в том числе межпредметных) позволяет студенту мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, приобретать навыки анализа ситуаций, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно могут протекать предполагаемая деятельность, достигаются планируемые цели.

По мнению Г.А. Балла, задачный подход состоит в том, что «деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач, т.е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а также систем, обеспечивающих решение этих задач, в указании качественных и количественных характеристик выделенных задач, а также способов их решения» [2, с. 180].

Мы под задачным подходом понимаем проектирование и реализацию посредством системы межпредметных задач образовательного процесса, представляющего единство законосообразной и творчески-импровизируемой деятельности, направленной на становление профессиональной компетенции обучаемых и предполагающей достижение планируемых результатов.

Задачный подход создает благоприятные условия для становления практико-ориентированной функции профессиональной компетентности, что обусловлено использованием его в логике развития ценностно-смыслового отношения к процессу познания. Однако для организации задачного подхода необходимо педагогически грамотно организовать образовательный процесс. Е.И. Машбиц выделил следующие «требования к построению системы задач:

1. Конструироваться должна не одна отдельная задача, а система задач;
2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижения не только ближайших учебных целей, но и отдаленных;
3. Учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;
4. Учебные задачи должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задачи, выступали как прямой продукт обучения» [3, с. 19].

По нашему мнению, на основе задачного подхода формируется задачная компетентность как одна из составляющих профессиональной подготовки.

Задачная компетентность понимается нами как личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста), проявляющаяся в овладении способами решения раз-

нообразных задач, на основе владения специальными знаниями и умениями интегративного характера, использования обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; возможности быстрого изменения технологий. Задачная компетентность, с нашей точки зрения реализуется через способность к формулированию целей, построению структуры взаимосвязей междисциплинарных знаний, выявлении приоритетов решения задач и является многофункциональной, надпредметной и междисциплинарной.

Студент, занимающийся на основе задачного подхода, способен применять свои способности в различных ситуациях и разных сферах деятельности, что подтверждает многофункциональность, универсальность и надпредметность данной компетентности. Ее многомерность подтверждается применением студентом различных междисциплинарных умственных процессов и интеллектуальных умений. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна, применима в любой ситуации и на любом материале. Таким образом, задачная компетентность является ключевой для инженерной деятельности, что определяет значимость её формирования.

Структура задачной компетентности определяется как единство компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Становление каждого компонента задачной деятельности связано с формированием ее характеристик и свойств как части целостной системы.

Мотивационно-ценностный компонент. Исходный уровень сформированности задачной компетентности выражается в положительном отношении к проектированию и конструированию в профессиональной деятельности и в дальнейшем формируется устойчивый интерес к решению задач в профессиональной области, а также происходит формирование общих профессиональных компетенций. Этот компонент демонстрирует положительное отношение к решению междисциплинарных задач, устойчивый интерес к ним, осознает смысл данного вида деятельности. Наличие интереса к решению междисциплинарных задач выражается в потребности личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации их решения и взаимодействия.

Когнитивный компонент. Анализируются поставленные условия задач на основе междисциплинарных знаний, определяются цели и задачи, выявляются приоритеты решения подзадач, строится структура взаимосвязей реализации отдельных подзадач. Когнитивный компонент, основанный на междисциплинарном знании, приобретении умений и навыков, необходимых для грамотного решения задач, демонстрируется в знаниях об определенных законах (физических, математических и др.), алгоритмах решения позиционных и метрических задач, в способах преобразования условия и чертежа задач, в теоретических положениях построения разверток геометрических фигур и т.д.

Деятельностный компонент. Разрабатываются условия записи задачи, возможные эскизы, рабочие чертежи, проводятся необходимые расчеты, осуществляется обоснованный выбор решений, использующий междисциплинарную информацию. Деятельностный компонент основан на комплексе навыков организации деятельности по решению задач, включающий способы деятельности, специальные умения, отражающий возможность будущего инженера в создании новых способов и технологий решения междисциплинарных задач. Это требует от студента определенного уровня базовых междисциплинарных знаний и умений и способности решать именно междисциплинарные задачи.

В структуре задачной компетентности нам представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в коллективе, ответственности за

результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Таким компонентом, на наш взгляд, является рефлексивно-оценочный.

Рефлексивно-оценочный компонент включает в себя самоанализ и самооценку деятельности по решению междисциплинарных задач, ее результатов, осмысление и оценивание степени реализации желаемых целей для решения задач, направленных на раскрытие профессионально-значимых знаний, умений, навыков.

Задачная компетентность, реализуемая через перечисленные компоненты, находит свое выражение в развитии у студентов способностей компетентно решать проблемы и задачи, овладевая целостной квазипрофессиональной деятельностью, а также создавать условия для собственного целеобразования и целеосуществления, для достижения деятельности от прошлого, через настоящее к будущему, от учения к труду, что мотивирует познавательную деятельность, повышает и качество усвоения учебной информации, и сам процесс учения, приобретая личный смысл, полученные знания обретают для студента значимость.

Рассматривая структуру задачной компетентности как единство ее компонентов, мы оцениваем степень ее сформированности по следующим критериям:

- осознание смысла деятельности по решению междисциплинарных задач (мотивационно-ценностный компонент);
- применение междисциплинарных знаний в решении задач, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативных ситуаций (когнитивный компонент);
- осуществление междисциплинарного подхода в решении задач (деятельностный компонент);
- анализ и контроль результатов своей деятельности, базируясь на междисциплинарной программе (рефлексивно-оценочный компонент).

Эти критерии оценки сформированности задачной компетентности служат исходным моментом для определения уровней развития данного качества у будущих инженеров.

На основе построенной модели нами разработана технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода, в основе которой лежат следующие положения:

- технология функционирует через определенные этапы, имеющие четко определенные задачи;
- технология повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода реализуется как составная часть более общей технологии подготовки специалистов данного профиля.

Опираясь на особенности задачного подхода и выявленную специфику задачной компетентности нами были выделены три этапа технологии повышения эффективности профессиональной подготовки инженеров на основе задачного подхода (ориентировочный, реализационный и оценочный).

Первый этап (ориентировочный) связан с освоением содержания междисциплинарной программы, развитием целостного представления о задачном подходе, систематизацией и интеграцией знаний о способах решения междисциплинарных задач, стимулированием познавательной активности и ценностных ориентаций в области задачного подхода.

В процессе изучения информационного материала деятельность студентов активизировалась постановкой проблемных вопросов и проблемных ситуаций, выявлением противоречий между современными требованиями к способам организации учебной деятельности на основе задачного подхода и существующей практикой. Студенты в процессе лекционных занятий методами

сравнения, сопоставления и противопоставления анализировали содержание, формы и методы междисциплинарного знания, выявляли связи между материалом, целями и средствами его изучения, а также личными возможностями познавательной деятельности.

Задачи ориентировочного этапа:

1. Активизировать интерес студентов к междисциплинарному материалу блока и осознание студентами возможностей его изучения, а также влияние на качество профессиональной подготовки.

2. Сформировать целостное представление о межпредметных задачах, систематизировать и интегрировать знания об основных объектах будущей учебной деятельности на основе задачного подхода.

3. Ознакомить студентов со способами решения междисциплинарных задач.

Второй этап (реализационный) связан с проектированием, прогнозированием и самореализацией учебной деятельности студентов на основе задачного подхода и междисциплинарной программы изучения материала общепрофессиональных дисциплин.

Задачи реализационного этапа:

1. Активизировать осознание студентами личностной значимости учебной деятельности на основе задачного подхода и междисциплинарной программы.

2. Систематизировать собственный учебный опыт студентов и понимание междисциплинарных знаний, выработать у них личную позицию, стиль учебной работы и поведения на основе задачного подхода.

3. Развить у студентов следующие умения:

- проектировать и реализовать учебную деятельность на основе задачного подхода и междисциплинарной программы;
- решать междисциплинарные задачи различных типов и уровня сложности.

В данном случае учебную деятельность на основе задачного подхода предвосхищает ориентировочный этап как ступень основания значимой информации, что способствует ее алгоритмизации: постановка цели, ярко проявляется глубина знаний, конструктивность мышления, творческий подход к делу, к привычным фактам, явлениям, отношение к междисциплинарным знаниям, стремление к самосовершенствованию, понимание и склонность к новому, прогрессивному, служит средством диагностики активности студентов.

Третий этап (оценочный) связан с рефлексией преподавателем и саморефлексией студентами качества и эф-

фективности проявлений учебных достижений на основе задачного подхода, а также сформированность позиции студентов, которая предусматривает выбор, рефлексию, опыт практического применения междисциплинарных задачных знаний и умений на основе собственных индивидуальных особенностей.

Задачи оценочного этапа:

1. Активизировать интерес студентов к междисциплинарным задачам.

2. Сформировать у студентов потребность в учебной деятельности ориентироваться на самих себя, свой опыт, имеющиеся межпредметные знания и умения;

3. Развить следующие умения студентов:

- наблюдать, анализировать, контролировать, рефлексировать учебную деятельность на основе задачного подхода;
- владеть навыками комплексной оценки эффективности междисциплинарной программы.

Ситуации оценки учебной деятельности преподавателем являются необходимым условием для формирования адекватной самооценки и включают в себя оценивание себя и других студентами. Ситуации оценки ставят студентов перед необходимостью обращаться к основаниям собственных действий, являются средством развития самопознания — диалога с собой, с другим, умение вставать на позицию другого человека, чтобы лучше понять себя.

Следствием реализации данных этапов технологии, по нашему мнению, является совершенствование таких показателей эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров: знания и умения, самостоятельность, творческий потенциал, эмоциональное отношение.

Таким образом, результатом разработанной нами технологии повышения эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров на основе задачного подхода в системе высшего образования является высококвалифицированный специалист инженерного профиля, который как субъект социокультурного развития обладает высоким уровнем развития показателей эффективности профессиональной подготовки будущих инженеров (знаний и умений, самостоятельности, творческого потенциала, эмоционального отношения); широким диапазоном профессионального мышления; развитием исследовательского, творческого потенциала; потребностью в саморазвитии. По нашему мнению, предложенная технология способствует формированию соответствующего уровня подготовки выпускника вуза, способного решать широкий спектр задач в процессе трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Басов, М.Я. Избранные психологические труды. — М., 1975.
 2. Балл, Г.А. Теория учебных задач. — М.: Педагогика. 1990.
 3. Машбиц, Е.И. Психологический аспект учебной задачи // Сов. Педагогика. — 1973. — №2.
- Статья поступила в редакцию 25.06.08.

УДК 376.2

И.Ю. Пентишкина, аспирант Челябинского ИРПО, г. Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ-СИРОТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В профессиональных училищах за последние 5-7 лет значительно увеличилось количество детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматривается необходимость создания специальных условий для профессиональной подготовки данной категории учащихся, анализируется опыт работы по созданию условий, а также результаты эксперимента, проведенного на базе профессионального училища №59 г. Челябинска.

Ключевые слова: дети-сироты, лица с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, эксперимент.

Переходный период в общественной и экономической жизни нашей страны сопровождается резким снижением показателей социальной защищенности и здоровья населения страны, в общем, и детей в частности. По официальным данным Федеральной службы государственной статистики на 1 января 2008 года общая численность инвалидов в РФ составляет более 13 млн. человек, что составляет более 10% трудоспособного населения. А в Стенограмме парламентских слушаний на тему: «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (о специальном образовании)» (24.06.06) сказано, что к 2015 году в России количество инвалидов может достичь 12-17 процентов нашего населения.

Понятие «лица с ограниченными возможностями здоровья» включает в себя не только инвалидов, но всех людей, которые нуждаются при получении образования в создании специальных условий.

Детей-инвалидов в России примерно 650 тысяч человек. Это те, кто прошел соответствующую медико-социальную экспертизу и получил, что называется, справку о том, что он ребенок-инвалид. Но понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья» шире, чем понятие «дети-инвалиды». Среди детей с ограниченными возможностями здоровья примерно 90 процентов всех детей — это дети с задержкой психического развития, со слабой умственной отсталостью и так далее. То есть те, кому обычно инвалидность не дают. К тому же достаточное число детей с ограниченными возможностями здоровья имеют статус «сирота» или «оставшийся без попечения родителей», что в свою очередь накладывает свой отпечаток на развитие такого ребенка. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, относятся к категории детей, находящихся в исключительно экстремальных условиях бытия, которые не обеспечивают возможности удовлетворения основных потребностей в психологическом развитии, эмоциональной и социальной защищенности. Кроме того, данная категория не может развиваться полноценно в социальном пространстве прав и обязанностей [1].

У детей, лишившихся опеки родителей, наблюдаются более низкие интеллектуальные способности, недостаток социальных навыков, проблемы адаптации. Для них характерны проблемы в поведении, учебе, наблюдаются эмоциональная незрелость, слабый самоконтроль по сравнению с детьми, живущими в семье [2].

Крайне слабое психологическое и социально-педагогическое сопровождение воспитательного процесса в детском доме, в результате чего при поступлении в детский дом дети подолгу и с трудом усваивают режим пребывания в нем; у них слабые навыки отношений дружбы, сотрудничества; недостаточно развиты этические чувства взаимопомощи и заботы; много побегов из детского дома. Таким образом, последствия отставания педагогических технологий работы с детьми-сиротами и недостаточное и психологическое обеспечение проявляется в том, что после детского дома эти дети значительно уступают детям, воспитывающимся в семьях, по всем основным параметрам социальной адаптации: по способности к приобретению профессии и трудоустройству; по способности избегать кризисных и криминальных ситуаций в жизни; по способности образовывать собственную семью и успешно выполнять родительские воспитательные функции. Значительная часть выпускников детского дома остается на низших «этажах» развития общества, пополняет ряды преступников, наркоманов, алкоголиков и тех родителей, которые, в свою очередь, отказываются от воспитания уже собственных детей [3].

Люди, не имеющие образования в силу ограниченных возможностей здоровья, или их нежелания получить достойное образование, как это часто наблюдается у детей-сирот, выпадают из социальных, экономичес-

ких, политических процессов. Когда люди не имеют возможность получать образование, они чувствуют себя ущербными и выталкиваются на обочину жизни, в том числе попадают в криминальную среду общества.

Для молодежи до 18 лет занятость на производстве связана не только с решением экономических проблем, но и возможностью чувствовать себя полноценным членом трудового коллектива дает им уверенность в собственном будущем.

Система образования является той средой, с помощью которой создаются и передаются образовательные ценности и поддерживаются внутренние связи в обществе. Она призвана выполнить важную роль в становлении и развитии таких отношений в обществе и государстве, которые нацелены на социальное партнерство и социальную гарантию, обеспечивающую лицам из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья, равные с другими гражданами возможности в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, основанных на общепринятых принципах и нормах международного права.

Научно-технические и социальные процессы, происходящие в обществе, вносят существенные коррективы в области человеческой деятельности. Решающее значение они оказывают и на систему профессиональной подготовки кадров для экономики страны. Современные социально-экономические условия, предполагающие наличие рынка труда, внедрение в производство передовой техники и инновационных технологий, предъявляют к специалисту высокие требования. В связи с этим для учащегося учреждения профессионального образования важно не только правильно выбрать будущую сферу профессиональной деятельности и профессию, но и получить необходимый для рынка труда объем профессиональных знаний и навыков.

Полноценное образование лиц из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья реально только в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, которые учитывают специфику развития данной категории учащихся.

Особую роль в разрешении данной проблемы играют учреждения начального профессионального образования (НПО). Значительное число выпускников школ неспособны адаптироваться к новым условиям жизни и труда. Учреждения НПО являются важным звеном системы образования: имея общедоступный и бесплатны характер, они дают молодежи, для которой закрыта перспектива продолжения образования в средней школе, шанс получить его вместе с профессией; препятствуют снижению уровня образованности юношества, усилению его оттока в криминогенную среду.

Объективной реальностью социальной ситуации системы начального профессионального образования Челябинской области характеризуется увеличением числа учащихся, требующих особого педагогического внимания и специального педагогического воздействия. С 2000 года в учреждениях НПО Челябинской области приказом Министерства образования и науки Челябинской области формируются специализированные группы учащихся, в которые принимаются подростки с диагнозом «олигофрения в легкой и средней степени дебильности без нарушения двигательных функций», в том числе из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Если в 2000 году в 6 учреждениях НПО получали профессию 108 подростков данной категории, то в 2006 году их количество увеличилось до 540 человек в 19 учреждениях НПО (прим. 25% от общего количества учреждений НПО Челябинской области). Данная категория учащихся приобретает профессии строительного, швейного и обувного профиля, а также растениеводства.

Структура и содержание образовательного процесса данной категории подростков имеют специфические особенности, связанные с их познавательной и практической деятельностью, развитием эмоционально-волевой сферы.

Практика деятельности учреждений начального профессионального образования, работающих с данной категорией учащихся, свидетельствует о том, что необходимые педагогические условия процесса профессионального обучения для детей-сирот с ограниченными возможностями развития, за редким исключением, отсутствуют, что существенно затрудняет либо делает невозможным их профессиональное образование и адаптацию в социуме.

В Челябинске попытались решить данную проблему через организацию экспериментальной работы. В 2002 году на основании приказа №01-448 от 24 июня 2002 года ГУОиН Челябинской области открыта Областная экспериментальная площадка по теме «Разработка и создание условий для организации образовательного процесса учащихся из числа детей — сирот, имеющих отклонения в умственном и психическом развитии, в условиях государственного образовательного учреждения начального профессионального образования профессиональное училище №59 (ГОУ НПО ПУ №59)».

Данная экспериментальная работа предполагала деятельность педагогического коллектива ГОУ НПО ПУ №59, направленную на выявление, теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение комплекса условий для эффективной общеобразовательной и профессиональной подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих отклонения в умственном и психическом развитии с целью их профессиональной адаптации.

Профессиональная адаптация в нашем исследовании представляет собой единый реальный процесс социального, профессионального, психофизиологического вхождения индивида в профессию, в трудовую деятельность, приспособления к условиям труда, быта, досуговой деятельности, внутриколлективистских отношений, нахождения своего места в профессиональной деятельности и реализации профессиональных интересов и потребностей [4].

В ходе эксперимента была сформулирована **проблема исследования**, которая легла в основу эксперимента, проводимого на базе ПУ-59: *каковы педагогические условия, позволяющие организовать образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения НПО*. Необходимость решения данной проблемы обусловило выбор темы исследования «*Разработка и создание условий для организации образовательного процесса из числа детей-сирот, имеющих отклонения в умственном и психическом развитии, в условиях ПУ-59*».

А также была выдвинута **гипотеза**, согласно которой образовательный процесс учащихся с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном училище будет организован более качественно, если будет реализован **комплекс педагогических условий**, включающий в себя:

- создание специальной учебно-программной документации, адаптированной для данной категории учащихся для их профессиональной подготовки;
- реализация психологического сопровождения образовательного процесса
- реализация системы непрерывного повышения квалификации работников учреждений НПО, осуществляющих профессиональную подготовку учащихся, имеющих отклонения в развитии
- создание системы социального партнерства учреждения начального профессионального образования и учреждений других ведомств и мини-

стерств, а также производственных предприятий, работающих с данной категорией учащихся.

Для осуществления экспериментальной работы на подготовительном этапе была разработана программа эксперимента, в которой определили практическую значимость инициативы, основные идеи, цели и задачи, провели анализ нормативно-правовой базы, учебно-программной документации, уровня готовности инженерно-педагогических работников к работе с учащимися из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья.

На основе данного анализа на втором этапе эксперимента началась разработка пакетов учебно-программной документации, которая обеспечивает общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся с отклонениями в развитии.

Прежде всего, были внесены изменения в примерный (типовой) учебный план для подготовки в профессиональных училищах квалифицированных рабочих из числа подростков с отклонениями в умственном и психическом развитии (письмо Челябинского института развития профессионального образования (Челябинский ИРПО) от 24 марта 1998 года). На его основе разработан Учебный план для обучения учащихся из числа детей-сирот, имеющих ограниченные возможности здоровья. В связи с особенностями психического развития данной категории учащихся рабочий план составлен так, что на общеобразовательную подготовку отведено 10% учебного времени из времени на профессиональную подготовку, 13,5% отводится на теоретические предметы, в оставшееся время учащиеся приобретают навыки своей профессиональной деятельности.

Одним из координатных изменений в учебном плане стало введение блока факультативных занятий, в который включены психокоррекционные занятия и предмет «Социально-бытовая ориентировка», целью которых является повышение уровня социальной адаптивности учащихся из числа детей-сирот, имеющих ограниченные возможности здоровья. Разработанные примерные программы дают учащимся с ограниченными возможностями здоровья возможность адаптироваться к современным условиям жизни, к самостоятельной профессиональной и общественной деятельности вне стен образовательного учреждения. Занятия проводятся в форме лекций, бесед, дискуссий, тестирования, ролевых и деловых игр, упражнений, моделирования и анализа ситуации, применяются элементы арт-терапии.

Параллельно с этим стали разрабатываться интегрированные учебные программы по предметам общеобразовательного и профессионального цикла с включением блока коррекционных минут, блок психолого-педагогического сопровождения, организован медико-психолого-педагогический консилиум для выработки коллективно-обоснованных рекомендаций по индивидуальной работе с учащимися. Для анализа эффективности уровня профессиональной подготовки учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья в практику работы ПУ-59 г. Челябинска введена система оценки профессионально важных качеств личности учащихся. Данная методика разработана Э.Ф. Зеером и направлена на оценку определенных ключевых квалификаций, которые полностью соответствуют психологическим особенностям ремесленной деятельности.

Профессионально важные качества включают в себя следующие компоненты: знания, умения и навыки по учебным предметам; учебно-профессиональные мотивации; обобщенные учебно-профессиональные действия; интегративные учебно-профессиональные действия; экстрафункциональные учебно-профессиональные действия.

Существует ранговый ряд из 8 профессионально важных качеств, определенных как приоритетные в под-

готовке учащихся учреждений начального профессионального образования, а также уточнено их содержание и значение: предприимчивость и сверхнормативная профессиональная активность; организованность; социально-профессиональная мобильность; коммуникативность и способность к кооперации; креативность; эстетическая чувствительность; ручная умелость; специальная компетентность.

Выделенные профессионально важные качества полностью соответствуют психологическим особенностям ремесленной деятельности. Каждая из них имеет признаки, по которым собственно и происходит оценка профессионально важных качеств личности.

Для того чтобы оценить уровень сформированности профессионально важных качеств личности, необходима шкала оценки. Анализ литературы показал, что в отечественной и зарубежной профессиональной педагогике традиционно используется четырехуровневая шкала, позволяющая оценить уровень сформированности профессионально важных качеств.

Выделяют следующие уровни сформированности:

D (2) — репродуктивный (неудовлетворительный уровень сформированности профессионально важных качеств);

C (3) — рефлексивный уровень (удовлетворительный);

B (4) — эвристический (хороший);

A (5) — креативный (отличный).

К работе по оценке профессионально важных качеств личности учащихся привлекаются следующие специалисты: преподаватели специальных дисциплин, мастера производственного обучения, психолог училища. Научно-методическое обеспечение осуществляет заместитель директора по научно-методической и экспериментальной работе, т.е. оценка профессионально важных качеств личности проводится коллегиально.

При определении профессионально важных качеств личности учащихся-сирот, имеющих ограниченные возможности здоровья, используются следующие методы: наблюдение, опросные методы, тестирование, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности.

По результатам данного мониторинга выстраивается профиль личности учащегося, который наглядно показывает недостающие или преобладающие профессионально важные качества учащегося. После этого, возможно, проводить дальнейшую коррекцию наименее развитых качеств личности профессионала.

Такой подход в подготовке учащихся с ограниченными возможностями здоровья способствует лучшей адаптации данной категории детей в социуме.

Делая анализ профессионально важных качеств, был сделан вывод, что в силу особенностей развития учащихся-сирот с умственной отсталостью легче формируются умные умения и коммуникативность, сложнее креативность (рис. 1).

Вместе с тем, для того чтобы коллектив был готов к работе в режиме эксперимента, разработана программа подготовки педагогического коллектива к работе в инновационных условиях. По данным эмпирического исследования результатов деятельности областной экспериментальной площадки, которое проводил Челябинский институт развития профессионального образования в 2007 г. в учреждениях НПО Челябинской области, работающих с учащимися-сиротами, имеющими ограниченные возможности здоровья, в ПУ-59 100% инженерно-педагогических работников, задействованных в организации образовательного процесса для данной категории учащихся, прошли специализированную подготовку. В сравнении с другими образовательными учреждениями, работающими по данному направлению, в среднем только 36,7% инженерно-педагогических работников получили специаль-

ные знания. В процессе эмпирического исследования также рассматривалось использование в образовательном процессе учреждений НПО специальной учебно-программной документации, разработанной на базе экспериментальной площадки. 100% опрошенных инженерно-педагогических работников ПУ-59 используют данную документацию в процессе профессионального образования учащихся из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья. При этом отмечаются следующие положительные черты данных документов: при использовании специально разработанной учебно-программной документации структурируется деятельность педагогов при организации образовательного процесса данной категории учащихся, степень усвоения учащимися учебного материала и возрастает работоспособность учащихся во время занятий. Тогда как педагоги учреждений НПО Челябинской области, не использующие специальную учебно-программную документацию, испытывают значительные трудности не только при организации уроков с данной категорией учащихся, при подборе оптимального по сложности материала, но и при проведении различных внеклассных мероприятий.

За время проведения эксперимента специальную подготовку для работы с учащимися-сиротами, имеющими ограниченные возможности здоровья, прошли 33,3% руководителей ПУ-59 и 55,6% инженерно-педагогических работников данного учебного заведения, что, несомненно, положительно сказывается на всем образовательном процессе.

Учащиеся из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья, при организации специальных условий образовательного процесса значительно продвигаются в общем развитии, у них формируются навыки учебной и профессиональной деятельности, что доказывается следующими показателями, полученными в результате эксперимента.

В период с 1998 по 2007 годы количество отчисленных учащихся уменьшилось с 12,8% до 3% (рис. 2).

Следующим результатом деятельности в рамках эксперимента является рост абсолютной и качественной успеваемости (Рис. 3).

И одним из главных показателей результативности данного эксперимента мы считаем показатель трудоустройства учащихся-сирот с ограниченными возможностями здоровья. Если в 1998-2007 году данная категория учащихся в основном ставилась на учет в Федеральную государственную службу занятости населения (62,5%), а по своей профессии устраивалось только 12,5% выпускников данной категории, то в 2006-2007 учебном году на учете в службе занятости состоит только 2% учащихся, а 58% трудоустроено по приобретенной профессии (Рис. 4).

Следует отметить, что в результате эксперимента, который был проведен на базе профессионального училища №59 под научным сопровождением Челябинского ИРПО (ректор — Клюев Ф.Н.) произошли достаточно серьезные изменения в образовательном процессе учащихся из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья:

- Развитие профессионально значимых качеств учащихся-сирот, ограниченные возможности здоровья.
- Развитие профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников, работающих в рамках эксперимента.
- Разработаны и успешно применяются учебно-методические комплексы для профессиональной подготовки учащихся-сирот с ограниченными возможностями здоровья.
- Разработан и эффективно применяется блок психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса учащихся из числа детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья.

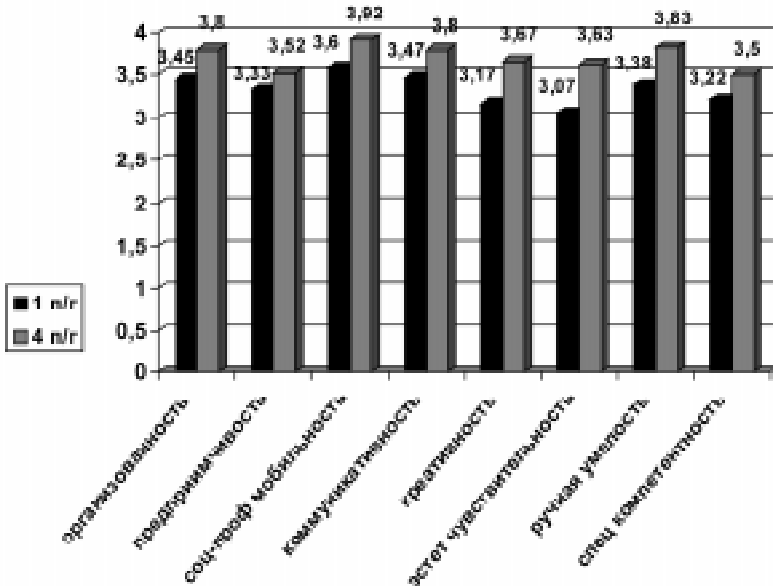


Рис. 1. Результаты развития ПВК личности учащихся 2 курса ПУ-59 на начало и окончание обучения (выпуск 2007 года)

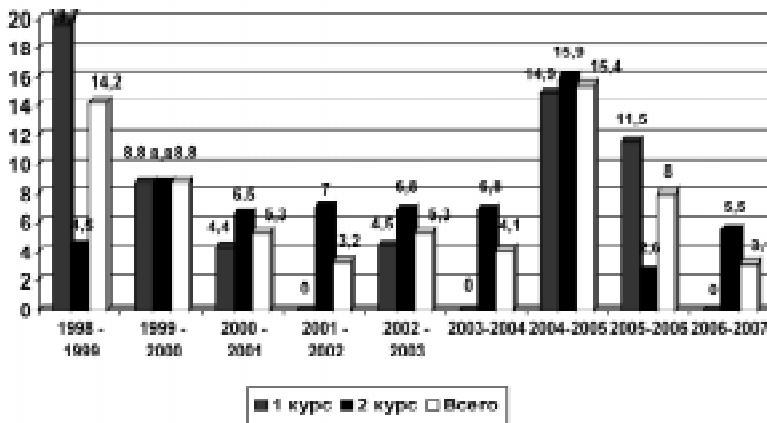


Рис. 2. Отчисление учащихся из спецгрупп ПУ-59

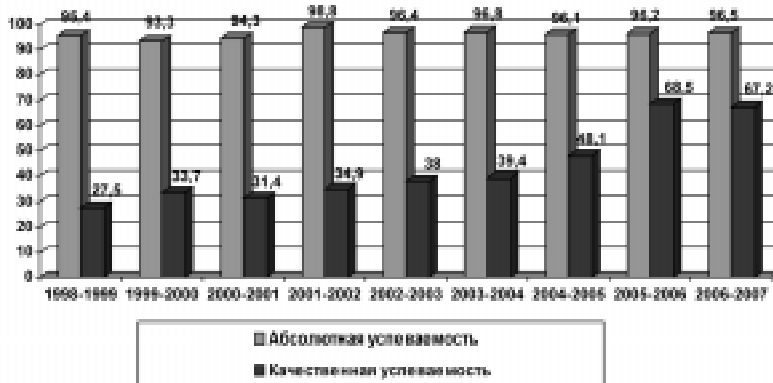


Рис. 3. Итоги успеваемости в спецгруппах ПУ-59

Библиографический список

1. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитываемым в учреждениях интернатного типа // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / Под ред. В.С. Мухиной. М., 1992.
2. Гудонис, В.П., Самашонок, К.Л. Особенности адаптации детей и подростков, оставшихся без опеки родителей // Дефектология. 2007. №4.
3. Нелидов, А.Л., Щелина, Т.Т. Психологическое обеспечение социальной адаптации воспитанников детского дома // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2003. №2.
4. Выпускник на рынке труда: Социологический анализ проблем профессиональной адаптации и трудоустройства выпускников УНПО Челябинской области / Авт. проекта В.В. Садырин; Авт. колл.: Г.А. Герцог, Л.В. Котовская, Ю.Н. Круглов; ГУ ОиН Челяб. обл., ЧелИРПО. — Челябинск, 2004.

Статья поступила в редакцию 1.07.08.

Результаты данной экспериментальной работы были представлены и получили положительную оценку на ученом совете Челябинского ИРПО в 2004, 2007 годах, на Всероссийской научно-практической конференции «Организация и содержание начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» на базе Шадринского государственного педагогического института (2004 г.), Международной конференции «Теоретические и методологические аспекты современного этапа развития образовательно-реабилитационных программ непрерывного образования инвалидов» на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана (2007 г.).

Итогом работы в рамках эксперимента проведена региональная межведомственная конференция по проблеме «Создание единого образовательного пространства для учащихся, имеющих отклонения в умственном и психическом развитии» на базе ПУ-59 (апрель 2008 г.).

Таким образом, вышеназванные педагогические условия нашли свое отражение в рамках экспериментальной работы и полностью реализованы.



Рис. 4. Трудоустройство учащихся ПУ-59

УДК 195. 95

Е.В. Четовникова, старший преподаватель кафедры психологии образования БГПУ, г. Барнаул, Алтайский край

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ЖИЗНЕННОГО САМООСУЩЕСТВЛЕНИЯ

В статье анализируются различные подходы к изучению рефлексии, исследуются особенности продуктивной личностной позиции как новообразования, возникающего в результате личностной рефлексии. Показано, что в условиях рефлексивного семинара как специально организованной формы образовательного процесса, является возможным изучать особенности рефлексивной деятельности с целью актуализации и развития творческих возможностей человека с учетом роли эмоций, что в значительной степени определяет особенности жизненного самоосуществления человека.

Ключевые слова: рефлексия, продуктивная личностная позиция, рефлексивный семинар, развитие творческих возможностей, эмоции, жизненное самоосуществление.

В отечественной психологии разработка понятия рефлексии сначала на теоретическом уровне (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) — в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека и, прежде всего, ее высшей формы — самосознания — привела к осуществлению конкретно-экспериментальных работ, посвященных рефлексии. Во многих исследованиях понятие рефлексии выступает в качестве объяснительного принципа, с помощью которого раскрывается «психологическое содержание различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения» [1]: мышления, памяти, сознания, личности, общения и т.п. Так, Б.Ф. Ломов, считая общение как подвижную, развивающую систему, отмечает, что «важные его моменты — эмпатия и рефлексия» [2, с. 13]. А.М. Матюшкин выделяет интегративную функцию рефлексии: «Изучение структуры и условий формирования рефлексивных механизмов саморегуляции мышления позволило исследовать мышление как включенное во все жизненные ситуации — общение, игру, учение, профессиональную деятельность человека» [3, с. 12]. О.К. Тихомиров также отмечал, что «Мышление — необходимый компонент рефлексии личности и само становится объектом этой рефлексии» [4, с. 4].

И.Н. Семенов [5] экспериментально изучал рефлекссию как существенный компонент мышления, протекающего по четырем уровням — личностному, рефлексивному, предметному и операциональному. Выработываемые авторами (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов) четыре типа рефлексии представляют собой способы переосмысления субъектом содержания своего сознания, деятельности, общения. Выделение типов рефлексии позволяет, как отмечают авторы, «конструктивно разрабатывать средства анализа психологических проблем, относящихся к различным областям практики» [1, с. 37]. Представляется значимой возможность определения уровней сложности педагогической деятельности в зависимости от рефлексивных процессов различных типов, которые осуществляются обучающимися. Например, для совершенствования «процесса обучения и умственного воспитания ...необходим учет специфики ...типов рефлексии в различных ситуациях развития творческого мышления, связанных с использованием задач на соображение или на смекалку» [1, с. 38]. Так, для осуществления успешного мыслительного процесса в ходе индивидуального решения задачи обучающимся «достаточно интеллектуальной рефлексии» [1]. Когда при этом присутствует референтное лицо (например, преподаватель), но нет реального общения и взаимодействия, то «в мыслительный процесс помимо интеллектуальной рефлексии вовлекается еще и личностная реф-

лексия» [1]. Если задача решается в процессе непосредственного общения с другими, то включается коммуникативная рефлексия. Когда же процесс организуется преподавателем, то, помимо интеллектуального, личностного, коммуникативного типов рефлексии, осуществляется также и корпоративная рефлексия. Таким образом, для развития творческого мышления целесообразно и необходимо «разрабатывать психолого-педагогические средства как для направленной активизации какого-либо одного из этих типов рефлексии, так и для культивирования всех их одновременно с тем, чтобы оптимизировать их взаимодействие» [1]. Нам представляется актуальным и перспективным осуществить организацию образовательного процесса таким образом, чтобы, учитывая результаты вышеуказанных теоретических и экспериментальных исследований, совершенствовать процесс обучения. На наш взгляд, рефлексивный семинар как такая форма организации образовательного процесса наиболее оптимален для этих целей.

При экспериментальной реализации концептуальной модели мышления по С.Ю. Степанову и И.Н. Семенову, разработанной на основе установленного факта разнотипности мыслительного процесса и представления его как сбалансированного движения мысли по иерархически организованным уровням (личностному, рефлексивному, предметному, операциональному), авторами были обнаружены феномены интенсификации рефлексии перед инсайтом [6] и ее доминирования среди остальных уровней компонентов мышления при успешных решениях задач. Анализ этих фактов вскрыл ведущую роль рефлексии в действенной реализации личностной обусловленности творческого процесса [7]. Также было обнаружено изменение изначально занятой субъектом репродуктивной личностной позиции на новую, продуктивную личностную позицию, которая является новообразованием, возникающим в результате личностной рефлексии, то есть критического переосмысления испытуемым первоначальных представлений о себе, позиции, которая «приводит к построению нового образа «я» [7, с. 36]. Опираясь на результаты работы И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова и труды Б.И. Додонова, мы полагаем, что эмоциональные предпосылки есть проявления общей эмоциональной направленности личности, которые, вследствие занимаемой в ходе деятельности субъектом продуктивной личностной позиции, определяют особенности жизненного самоосуществления. В результате критического переосмысления respondentом представлений о себе (личностная рефлексия) и возникает продуктивная личностная позиция как новообразование, ведущее к построению нового образа «я», а именно, как субъекта собственного жизнестроительства, самоосуществления в различных жизненных сферах. И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов полагают, что

порождение интеллектуальных новообразований, выступающих в виде открытия новых свойств и связей предметного мира, с которым активно взаимодействует субъект, в творческом процессе опосредовано порождением соответствующих личностных новообразований, выражающихся в изменении человеком представлений о своем месте в социокультурном контексте, а значит, и в преобразовании своей личности [7, с. 37]. Переосмысление как способ идеального взаимодействия человека с миром, то есть активного осуществления «я», определяет его самоизменение и саморазвитие, что и позволяет трактовать переосмысление как рефлексию (БСЭ. — 3-е изд. — М., 1975. — Т. 22. — С. 55). В вербальной форме человек может не только выражать уже сложившиеся интеллектуальными и личностные содержания своего «я», но и осуществлять их переосмысление, рефлексию, выступающую в виде одного из механизмов самоорганизации и саморазвития [8], [4]. Следовательно, определенной является эффективность рефлексивной деятельности на рефлексивном семинаре в условиях организованной деятельности. И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в зависимости от характера осуществляемой субъектом рефлексии выделили 4 способа проявления личности как целостного «я» в проблемно-конфликтных ситуациях: репродуктивный, регрессивный, продуктивный, прогрессивный [7]. При репродуктивном и регрессивном способе осуществления «я» имеет место актуализация соответственно интеллектуальных и личностных стереотипов наличного опыта, а при прогрессивном и продуктивном — появление личностных и интеллектуальных новообразований. Мы полагаем, что во втором случае примером может служить возникновение осознания необходимости осуществления себя в новых сферах, появления новых ценностных конструктов вследствие рефлексивной деятельности.

Выявлению специфики кооперативного аспекта рефлексии посвящены работы Н.Г. Алексева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Т.П. Щедровицкого и др. Психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают «проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а главное, кооперации их совместных действий» [1, с. 35]. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней [9, с. 23]. В данном подходе акцент ставится на результатах рефлексии, а не на рефлексии как процессе и индивидуальных особенностях рефлексивной деятельности человека.

Специфика коммуникативного аспекта рефлексии раскрывается в исследованиях Н.И. Гуткиной, И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина и др. В этих исследованиях рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия. А.А. Бодалев характеризует ее как специфическое качество познания человека человеком [10]. Социально-психологическое определение понятия рефлексии приводят Е.В. Смирнова и А.П. Сопиков: «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица, называется рефлексией» [11, с. 142]. Г.М. Андреева отмечает, что «в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [12, с. 145]. Автор отмечает, что «здесь слово «рефлексия» употребляется... в несколько условном смысле» [12].

Личностный аспект рефлексии был экспериментально исследован в работах Н.И. Гуткиной, Е.Р. Новиковой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др. В этих работах рефлексия понимается как процесс переосмысления, как механизм «не только дифференциации в каждом развитии и уникальном человеческом Я его различных

подструктур (типа: «я» — физическое тело, «я» — биологический организм, «я» — социальное существо, «я» — субъект творчества и др.), но и интеграции «я» в неповторимую целостность...» [7, с. 38].

Интеллектуальный аспект рефлексии рассматривается в контексте изучения когнитивных процессов Н.Г. Алексева, Л.Л. Гуровой, А.З. Заком и другими. В.В. Давыдов определяет рефлексию как умение субъекта «выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия» [13, с. 687], то есть здесь рефлексия рассматривается в своем интеллектуальном аспекте. Таким образом, понятно, что рефлексия может быть направлена на различные содержательные аспекты, выступающие в качестве предметов.

Д.А. Леонтьев, отмечая многозначность понятия рефлексии, считает ее уникальной человеческой способностью произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять «луч осознания на объекты и механизмы, обычно остающиеся вне этого поля» [14, с. 144]. Автор приводит четыре основных понимания рефлексии. Первое понимание — рефлексия как объективация в смысле Д.Н. Узнадзе, то есть как осознание определенных аспектов внешней ситуации, задачи и т. п. и идеального преобразования этой ситуации. Второе понимание связывает рефлексию с понятием самосознания; третье — с решением задачи «на смысл». Четвертое понимание, как полагает Д.А. Леонтьев, описывает рефлексию как процессы разрешения внутренних конфликтов в смысловой сфере, как критическую переоценку ценностей, самым общим выражением которой является вопрос о смысле жизни. По мнению Д.А. Леонтьева, общим в этих трактовках рефлексии является их процессуальный план, разным — содержание сознания, на которое направлены эти процессы [14]. При направленности на элементы образа следует говорить об объективации; на механизмы сознания — о самонаблюдении или интроспекции в ее классическом понимании как методе изучения своего собственного сознания; при направленности на «осмысляющую» подсистему сознания [14] происходит решение задач «на смысл»; направленность на внутренний мир производит «ценностно-ориентационную деятельность», переоценку ценностей. Особый, трансцендентальный смысл можно проследить в высказывании С.Л. Рубинштейна о том, что рефлексия «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [15, с. 79]. Следуя логике теории психологических систем, мы полагаем, что человек как самоорганизующаяся система сам, в процессе рефлексии, выходит за пределы себя, обеспечивая возможности построения собственной многомерной жизни.

Современное положение проблемы рефлексии свидетельствует о развитии особого «рефлексивного» движения, тем не менее, существуют значительные затруднения теоретического плана, которые, по мнению А.В. Карпова, обусловлены «чрезвычайной широтой и вариативностью подходов к исследованию проблемы рефлексии», что является почвой для эклектичности [16, с. 46]. Среди проблем, связанных с изучением феномена рефлексии, А.В. Карпов выделяет следующие: неопределенность понятийного статуса и места в системе психологических понятий (рефлексия, как правило, рассматривается с позиций различных базовых психологических категорий — деятельности, действия, психических процессов, способностей и др.); слабая разработанность собственно методических аспектов данной проблемы; недостаточность эмпирических и экспериментальных методов ее изучения [16]. По мнению А.В. Карпова, необходима дифференциация и конкретизация предмета рефлексии, причем необходимо разде-

лять рефлексию как метод психологического исследования и как его предмет, имеющий собственные экспериментальные и диагностические средства изучения. По мнению автора, рефлексия является «такой синтетической психической реальностью, которая может выступать (и реально выступает) и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние одновременно, но не сводится ни к одному из них». Более того, суть и специфика рефлексии (как понятия и психической реальности) заключается в том, что она не только «может быть представлена» в качестве процесса, свойства и состояния, но что именно синтез указанных модусов и составляет ее качественную определенность.

В концепции онтогенетического развития субъективной реальности В.И. Слободчиков определяет рефлексию как «специфически человеческую способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования» [19, с. 21]. Мы полагаем, что данное определение схоже с идеей В. Франкла о способности к самодистанцированию, самоотстранению как одной из базовых характеристик человека [20]. По В.И. Слободчикову, рефлексия есть разрыв в потоке жизни, внутри которого происходит повседневное существование человека; это способность отнестись к жизни в целом, осуществить по отношению к ней ценностно-смысловое самоопределение [19]. Автор, говоря о двух основных способах существования человека, отмечает, что один из них — это «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек», когда «весь человек находится внутри самой жизни; всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям жизни, а не к жизни в целом» [19, с. 22]. Второй способ существования связан «с появлением собственно внутренней рефлексии, которая прерывает этот непрерывный поток жизни и выводит человека за его пределы» [19]. В.И. Слободчиков отмечает, что с появлением собственно внутренней рефлексии связано ценностно-смысловое определение жизни. В.И. Слободчиков считает, что рефлексия как своеобразный функциональный орган практического отношения субъекта к собственной деятельности обеспечивает ее осознанность и произвольность [21]. Таким образом, закономерным является наличие взаимосвязи процессов рефлексии и смысловой регуляции жизнедеятельности, определяющей инварианты самоосуществления человека.

Если понимать рефлексию как переосмысление и перестройку субъектом содержаний своего сознания, своей деятельности, общения, то есть своего поведения, как целостного отношения к окружающему миру, то момент личностно-смысловой обусловленности станет центральным [1]. С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов в процессе переосмысления выделяют пять фаз (этапов): 1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании; 2) исчерпание этих актуализировавшихся смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия; 3) их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий; 4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново — собственно фаза «переосмысления»; 5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действенное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации [1, с. 37]. Личностно-смысловой механизм рефлексивного процесса описывается авторами как последовательная смена типов осуще-

ствления «я» (репродуктивного, регрессивного, кульминационного, прогрессивного, продуктивного) в проблемно-конфликтной ситуации [17, с. 163-169].

Можно согласиться с авторами в том, что необходимо рассматривать рефлексию во взаимосвязи с творческим выражением человека, это позволит преодолеть противоречия в трактовках рефлексии. Авторам близок комплексный подход к изучению проблематики психологии творчества, конструктивность которого показана Я.А. Пономаревым [18], поскольку, по их мнению, именно в творчестве человек осуществляет себя «не как частичный субъект, а как целостная, саморазвивающаяся личность» [1, с. 37]. Мы полагаем, что условием самоосуществления человека как творческого процесса является «адекватный рефлексивный способ осуществления «я», требующий от человека «выхода за пределы себя», а, следовательно, мобилизации и преобразования как его личностных, так и интеллектуальных ресурсов [7, с. 42]. Рефлексивное порождение личностно-интеллектуальной целостности «я» как результат состоявшейся «творческой кульминации» [7] характеризуется тем, что «интеллектуальные и личностные содержания и смыслы «я» существуют в этот момент неразрывно и недифференцированно — в функциональном единстве как одно нерасчлененное целое» [7]. Роль интегратора выполняют, на наш взгляд, эмоции, как координаторы нестереотипного поведения (В.Е. Ключко). Мы полагаем, что самоосуществление человека в значительной степени происходит благодаря самостоятельному осуществлению рефлексивных усилий, прилагаемых личностью для переосмысления и преобразования своих ценностных предпочтений и проявлений общей эмоциональной направленности личности — эмоциональных предпочтений.

В условиях рефлексивного семинара мы исследовали высказывания респондентов, демонстрирующих продуктивную личностную позицию на примере рефлексии как переосмысления личностных стереотипов, то есть «прогрессивном способе осуществления «я» (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). На наш взгляд, стремление проанализировать особенности собственных ценностных и эмоциональных предпочтений выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от разрешения которой зависят способности человека по осуществлению себя. Можно полагать, что анализ особенностей осуществления «я» ведет к перестройке «более или менее значительных массивов интеллектуального опыта» [7] и порождению нового знания о себе. Мы считаем, что осуществление «я» имманентно присутствует в процессе жизненного самоосуществления в любой сфере человеческого существования.

Изучение согласованности/рассогласованности эмоциональных и ценностных предпочтений, основанное на результатах корреляционного и факторного анализов позволило выделить три варианта модальности рефлексивной оценки процессов жизненного самоосуществления: конструктивная (активны процессы интерференции эмоциональных и ценностных предпочтений), дивергентная (противоречивость предпочтений) и неопределенная (малодифференцированная оценка), также были выделены соответствующие показатели. Констатирующий этап эксперимента показал, что в группе А (2 курс, 80 человек) 62% респондентов демонстрируют конструктивную модальность рефлексивной оценки, 21% — дивергентную модальность рефлексивной оценки, тогда как рефлексивная деятельность 17% респондентов не носила выраженного характера, рефлексия неразвернутая, невнятная (неопределенная модальность рефлексивной оценки). В группе В (4 курс, 64 человека) 70% респондентов свойственна конструктивная модальность рефлексивной оценки, респонденты не испытывали сложностей в процессе рефлексивной дея-

тельности, аргументировали собственные результаты диагностического блока исследования, их ценностные и эмоциональные предпочтения не вступали в противоречия, что свидетельствует о гармоничном становлении человека в процессе его жизненного самоосуществления. 12% респондентов продемонстрировали несогласие с собственными результатами, противоречивость высказываний, нелогичность аргументации, что свидетельствует о дивергенции ценностных и эмоциональных предпочтений. 18% респондентов группы В не показали развернутой рефлексивной деятельности, они испытывали сложности в процессе анализа своих результатов (неопределенная модальность рефлексивной оценки). Результаты отображены на рисунках 1 и 2.

Результаты, полученные на констатирующем этапе диссертационного исследования, характеризуют обозначенные нами варианты модальности рефлексии жиз-

ненного самоосуществления личности, в зависимости от особенностей которых, можно говорить о том, как оценивают процессы самоосуществления студенты, находящиеся на разных этапах профессиональной подготовки. Полагаем, что роль рефлексивной деятельности в процессах жизненного самоосуществления человека значительна. Актуализация и развитие творческих возможностей человека с учетом роли «координатора нестереотипного поведения» [22] — эмоции, организующей это нестереотипное целенаправленное поведение, — в значительной степени определяет особенности жизненного самоосуществления человека. В связи с этим, оценку жизненного самоосуществления и определяющее влияние ценностных предпочтений и проявлений общей эмоциональной направленности личности на этот процесс представляется целесообразным изучать на основе результатов рефлексивной деятельности человека.

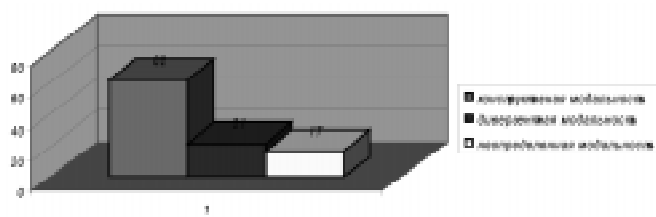


Рис. 1. Варианты модальности (2 курс)

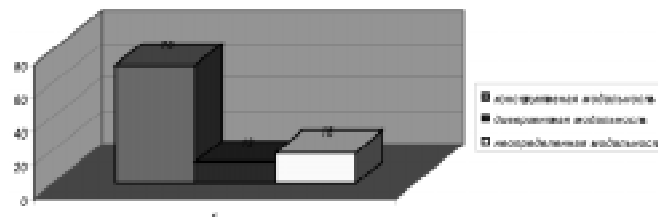


Рис. 2. Варианты модальности (4 курс)

Библиографический список

1. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1985. — №3.
2. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии. — М.: Наука, 1981. — С. 3-18.
3. Матюшкин, А.М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психол. журнал. — 1984. — Т. 5. — №1.
4. Степанов, С.Ю. Роль рефлексии в развитии личности школьника при формировании творческого мышления / С.Ю. Степанов // Психология учебной деятельности школьника. — М., Наука, 1982.
5. Исследование проблем психологии творчества / Я.А. Пономарев. — М., 1983.
6. Семенов, И.Н., Сироткина, Е.Я., Зарецкий, В.К. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления / И.Н. Семенов, Е.Я. Сироткина, В.К. Зарецкий // Исследование процессов принятия решения. — М., 1977.
7. Семенов, И.Н., Степанов, С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии, 1983. — №2.
8. Степанов, С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. — 1982. — №1.
9. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Исследования речемыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974.
10. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. — М.: Наука, 1983. — 272 с.
11. Смирнова, Е.В. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков // Социальная психология личности. — Л., 1973.
12. Андреева, Г.М. Современная социальная психология / Г.М. Андреева. — М., 1981.
13. Давыдов, В.В. О двух основных путях развития мышления школьников / В.В. Давыдов // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества Психологов — СССР. Тбилиси, 1971.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев — М.: Смысл, 2003.
15. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1997. — 191 с.
16. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психол. журнал. — 2003. — Т. 24. — №5.
17. Семенов, И.Н. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. — М., 1983.
18. Пономарев, Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. — М., 1983.
19. Слободчиков, В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков // Автореф. дис. ...д-ра. психол. наук. — М., 1994.
20. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл // Общ. ред Л.А. Гозмана и Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990.
21. Семенов, И.Н. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 1983. — №5.
22. Тихомиров, О.К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко // Вопросы психологии. — 1980. — №5.

Статья поступила в редакцию 16.04.08.

УДК 373

*Л.В. Коломийченко, зав.кафедрой дошкольной педагогики
и психологии ГОУ ВПО «ПГПУ», г. Пермь*

ФЕНОМЕН СОЦИАЛИЗАЦИИ: ОБЗОР ФИЛОСОФСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ

В контексте диалектико-материалистической концепции представляющей социализацию как целостный и универсальный процесс адаптации индивида к социуму, социо-культурных ценностей, актуализируется проблема терминологической и содержательной определенности феномена социализации.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, обобщение, обособление.

Анализ основных тенденций общественного развития позволяет выделить ряд оснований, задающих базисные ориентиры в определении парадигм, подходов, концепций построения современного образования. Обогащение сфер взаимодействия представителей разных стран в условиях политического, экономического, профессионального диалога, динамичное развитие экономики, расширение спектра межкультурного общения и др. актуализируют проблемы социального воспитания и формирования культурных ценностей. В этих условиях все более востребованными становятся идеи усиления самозначимой культуросозидающей функции образования, его открытости инновационной деятельности, взаимодействия с различными сферами общества. Все большее значение приобретают проблемы социального развития, операционального овладения человеком набором программ деятельности и линией поведения, характерных для той или иной культурной традиции, интериоризации социокультурных ценностей, их культуротворчества. Особое внимание в этом процессе в настоящее время уделяется феноменологическим аспектам взаимодействия человека с миром, и в частности — его социализации.

Сущность социализации как феномена общественной жизни и готовности человека к взаимодействию с себе подобными раскрывается в зависимости от аспекта ее изучения. Определение понятия «социализация» столь многомерно и многопланово, что требует конкретизации в каждом проводимом исследовании. Сегодня под социализацией понимают:

- глобальное социально-педагогическое явление приобщения ребенка к социуму (Р.Г. Гурова, В.А. Сухомлинский);
- двуединый процесс интериоризации, объективных воздействий и экстериоризации личностных сил человека (Б. Битинас, В. Леонов);
- самостоятельное, спонтанное усвоение человеком жизненного опыта, обретение им социальных качеств (И.С. Кон, В.М. Шепель);
- социальное становление человеческого индивида, формирование его социальной сущности (Л.П. Буева);
- интериоризацию культуры общества, аккумуляцию индивидом социальных ролей посредством взаимодействия с другими (Д.Б. Эльконин);
- пути, которыми люди приобретают опыт и осваивают установки, соответствующие их социальным ролям (Н. Смелзер);
- адаптацию личности к среде, к окружающим условиям, процесс вхождения личности в мир общественных отношений (Л. Колберг, Б.З. Вульф);
- процесс овладения индивидуумом социальными ценностями и нормами, социальным опытом и знаниями, благодаря которым он превращается в социальное существо (М.С. Комаров);
- объективный, многогранный общественный процесс становления и развития человека в фило-

онтогенезе посредством приобщения его ко всем элементам материальной и духовной культуры общества через познание, общение и практическую деятельность (М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов);

- процесс формирования умений и социальных установок индивидов, соответствующих их социальным ролям (В.Т. Лисовский);
- двусторонний процесс, при котором, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, а с другой — воспроизводит его (Д.И. Фельдштейн, И.Н. Фридман);
- процесс формирования личности, ее социального становления, включения в различные системы социальных отношений, институций и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения (Б.Г. Ананьев).

Изучение процесса социализации началось задолго до формирования этого термина в науке. Филогенетический в социализации определяются три этапа эволюции.

Первый этап — именной — характерен для архаических культур, основанных на мифологическом сознании. Для него свойственно «номицирование» судьбы, обязанностей, социального статуса индивида в структуре общины. Отличительной особенностью этого этапа являются четко определенные стадии перехода из одного возрастного состояния в другое, отражение в имени социальных ролей и статуса. Вся информация по истории, культуре как содержательная основа социализации передается на этом этапе в устной традиции; индивидуальные особенности человека нивелированы, так как основные номинации (набор социальных ролей, имен) предопределены изначально; связь имени с мифом, будучи достаточно жесткой и однозначной, ограничивает получение и творческое использование новой информации. Вторым этапом социализации в филогенезе — профессионально-кастовый. «Имея много общего с предыдущим этапом, он отличается от него тем, что в качестве носителя имени выступает не один человек, а целая семья, род (каста). Профессионально заданный контекст социализации (семья мастеров кузнечного дела, семья монархов) предопределяет усвоение соответствующего статуса прав, обязанностей. Этот тип социализации имеет практически те же и еще более утрированные негативные последствия: проблемы индивидуализации, ограничение творческого потенциала, изначальная профессиональная заданность, нивелирование инноваций, выхода «за пределы» номинации. Третий этап — универсально-логический связан с усвоением абстрактных формул социального поведения (вместо традиционных рецептов, определяемых номинацией, кастой) и предполагает влияние специальных (в том числе и социальных) институтов.

Изучение методологических и теоретических аспектов проблемы социализации позволяет определить ряд подходов к пониманию педагогического смысла данного явления: социологический, рассматривающий социа-

лизацию как общий механизм социального наследования; факторно-институциональный, определяющий социализацию как совокупность действия факторов, институтов и агентов социализации; интеракционистский, изучающий социализацию как важнейшую детерминанту межличностного взаимодействия и общения; интериоризационный, представляющий социализацию как процесс становления системы внутренних регуляторов посредством освоения личностью норм, ценностей, установок, выработанных обществом; интраиндивидуальный, определяющий социализацию и как процесс адаптации личности к социальной среде, и как один из путей творческой социализации личности, преобразования себя. Детальный анализ этих подходов представлен в исследовании Н.Ф. Головановой [3].

Основные различия данных подходов касаются, прежде всего, основных характеристик механизма превращения социального в психическое у соответствующего ему субъекта социализации. Очевидно, что в каждом из них ведущая роль отводится одному или нескольким доминирующим механизмам социального развития, что зачастую приводит к упрощенному представлению о многомерности самого явления, сужает круг реализуемых задач, ограничивая их спектр становлением отдельных психических процессов, формированием знаний, умений и навыков, отражающих базисные элементы различных аспектов культуры, опыта социального взаимодействия.

Основоположники (Г. Тард, Т. Парсонс, Э. Эриксон) и современные исследователи социологического подхода (Х.Й. Лийметс, Т.Н. Мальковская, В. Ломов) считают, что социализация представляет собой аккумуляцию в индивидом социальных ролей, норм, ценностей, вырабатываемых обществом. В данном случае цель социального развития может быть представлена как адаптация индивида к социальной действительности, а сам процесс социализации имеет однолинейную структуру, не предусматривающую деятельную сущность субъекта, характер, уровни, степень его автономии, возможностей реализации творческого начала в воспроизводстве культуры. Кроме того, в ракурсе данного подхода человек выступает в роли объекта, подверженного влиянию и воздействию уже имеющей место, сложившейся культуры. Вопрос о том, как он влияет на ее развитие и как при этом развивается сам, в этом случае остается открытым.

Понимание социализации как сложного процесса взаимодействия человека с социумом представлено философом С. С. Батениным: «Социализация — это процесс не однонаправленного воздействия общества на индивида, а взаимодействие их как двух структурных элементов человеческой родовой природы. Поэтому социализация проявляется в утверждении и развитии их единства... Социализация есть процесс становления человеческой сущности, осуществляется путем социализации индивида и индивидуализации общества, ... определяется богатством развиваемого им индивидуального многообразия сущностных сил» [1, с. 36-37].

Б.Д. Парыгин рассматривает социализацию как весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социокультурную среду и предполагающее: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности..., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие [5].

Исследования Д.И. Фельдштейна позволяют уточнить термин «социализация» с точки зрения субъект-субъектной позиции индивида в процессе его приобщения к социально-историческому опыту. Во-первых, со-

циализация рассматривается как процесс освоения и реализации растущим человеком социального содержания жизнедеятельности; во-вторых, — как реальное содержание взросления ребенка, в котором осуществляется становление значимого в индивидуальности субъекта активного творческого социального действия. В первом случае ребенок в большей мере выступает объектом усвоения и приобретения социального опыта, во втором — субъектом собственной творческой деятельности (6).

Теоретическое обоснование сущности социализации достаточно глубоко и убедительно представлено в философских, психологических, социологических исследованиях за рубежом. Адаптивная концепция социализации связана с пониманием изучаемого феномена как процесса приспособления личности к существующему образу жизни, к господствующим в обществе экономическим, идеологическим и нравственным нормам и принципам. Сфера этого приспособления различна, что принципиально значимо для представителей данной концепции: Дж. Дьюи в качестве таковой определяет социальный опыт, В. Кукартц (немецкий социолог) — социальную адаптацию [7]. Общаясь с другими людьми, человек вынужден принимать существующие культурные ценности, приспосабливаться к ним и приспосабливать их к себе, иначе он рискует оказаться в полной изоляции. Комфортность как основной продукт адаптивной социализации, принимается идеологами данной концепции вполне естественно, так как она является неизбежным последствием приспособления.

Недооценка влияния различных социализирующих институтов и групп, ограниченность технологических аспектов адаптивной социализации привела к поиску новых идей взаимоотношения человека с социумом, нашедших отражение в ролевой концепции. Социализация в ней рассматривается как процесс интеграции человека в систему социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы (Р. Дарендорф, К. Лэнгтон, Х. Рейнольд, Э. Дюркгейм и др.). Ограниченность данной концепции связана с изолированным изучением социальных ролей вне контекста специфики социально-экономических условий, с нивелированием социальной активности, с противопоставлением общества и личности.

В последние годы прошлого века все большее значение приобретает критическая концепция социализации, основоположником которой считается К. Рожерс. Доминирование индивидуального начала в процессе вхождения человека в мир социальных отношений принимается в качестве основной идеи. Общепринятым нормам социальной культуры в ней противопоставляется «самость» индивида. Поведение человека и его социальные контакты не столько предопределяются социокультурными ценностями, сколько стремлением к самоутверждению, к становлению индивидуального «Я». Социальность рассматривается здесь как внутренняя природная заданность, становление и проявление которой обусловлено имеющимися социальными и биологическими потребностями (А. Маслоу), а социализация отождествляется с самоактуализацией. Критическая концепция социализации имеет своих последователей и в отечественной психологии, являясь, к примеру, методологической основой теории трансактного анализа.

Социализация как процесс постижения норм социальной культуры посредством наполнения информацией из окружающей жизни (поведение родителей, педагогов, старших, сверстников) является основным постулатом концепции социального научения. В соответствии с этой концепцией поведение людей в общении друг с другом опосредовано символическими, косвенными и саморегуляционными процессами интерактивности, психологического функционирования (А. Бандура). Эк-

страординарная способность человека использовать символическое моделирование в формировании и распространении новых форм поведения и социальных отношений позволяет ему репрезентовать события, анализировать свой сознательный опыт, связываться с другими людьми на любом расстоянии во времени и пространстве, планировать, творить, воображать и исполнять предвосхищаемые действия.

Центральной идеей теории социального научения является признание саморегулирующей функции общения. Действия человека опосредованы не только внешними влияниями, в большей мере они подвержены саморегуляции, поэтому индивидуумы сами служат «главными агентами» происходящих с ними изменений. В этом случае человек и его окружение являются взаимно влияющими детерминантами.

Определенными барьерами в этом процессе могут стать социальные эмоции, придающие негативную или позитивную окраску воспринимаемым образцам, рефлексивные акты, результатом которых становится личностная самооценка, предвосхищение последствий собственного поведения, вид информации (слуховая, зрительная), имеющие место в практике образцы поощрения или наказания. Безусловно, социальное научение имеет особое место в социализации, однако ограничение этого процесса подражанием, локальной идентификацией приводит к нивелированию социальной активности (поскольку она представляется только на уровне рефлексивных актов), к ограничению творческого начала, комфортности.

Признание значения активности и социальной ответственности личности является основанием концепции «баланс идентичности». Социализация в ней рассматривается как динамичный процесс разрешения противоречия между идентичностью и уникальностью, между требованиями «быть как все» и «быть как никто другой». Такой подход к социализации предусматривает необходимость создания условий, при которых будет осуществлено расширение прав и свобод человека, актуализация его сознательного и творческого действия в социальной среде, в самоопределении (Л. Кольберг). Активное участие в жизни школы, класса на уровне высокой ответственности, реальное проявление справедливости, возможность широкого социального сотрудничества рассматривается в данной концепции как обязательное условие современной школы.

Широкое распространение на современном этапе развития образования приобретает антропософская концепция социализации Р. Штайнера. Актуализация социальной активности в ней связана с решением главных задач воспитания детей: формировать способность к самоопределению, к самостоятельному выбору направления собственной жизни и нести за нее индивидуальную ответственность. Социализация в данной концепции предполагает развитие «духовной наследственности», вершиной которой является духовное созревание.

Социальный заказ на реформирование современной системы образования предопределяется основной его целью — подготовкой подрастающего поколения к реалиям современной жизни, активной творческой деятельности, способности решать и личные, и глобальные проблемы, стоящие перед человечеством в их целостном восприятии и разработкой новой парадигмы социализации, попытка создания которой представлена в нашем исследовании Доминирующими основаниями такой парадигмы являются сущностные характеристики социализации, определенность ее функций, факторов, роли социального воспитания, его целевых, содержательных и технологических аспектов.

Реализации современной цели образования, на наш взгляд, может способствовать *культурологическая па-*

радигма, которая выступает как способ обретения демократических традиций, обеспечивающих осмысленное освоение детьми ценностей мировой культуры на основе свободного межличностного диалога. Реализация основных идей и целей культурологической парадигмы делает необходимым совершенствование содержания и методов работы образовательных учреждений, реформирование системы управления на основе модернизации механизмов общественного участия в решении внутриведомственных проблем, организацию педагогического процесса в соответствии с основными подходами по приобщению детей к различным видам культуры, обеспечивающими их полноценное социальное развитие в меняющемся мире.

Культурологическая парадигма образования в качестве основной его цели определяет содействие развитию человека, его субъективных потенциальных возможностей, духовному становлению личности, ядром которой являются индивидуальные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности, толерантности, культуротворчества (И.А. Бердяев, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Е.В. Бондаревская и др.). Содержание образования в данной парадигме представлено ценностями разных видов культуры (нравственной, экологической, экономической, правовой и т.д.). Его технологические аспекты построены в соответствии с генезисом основных механизмов культурной идентификации. Базисные ценности педагогического процесса представлены пониманием человека как субъекта межличностного взаимодействия в социальных рамках, обусловленных ментальностью ближайшего окружения. Среда рассматривается как фундамент, растящий и питающий личность, творчество — как способ развития человека в культуре.

Понимание сущности социализации как взаимосвязанных процессов усвоения и интериоризации социокультурных ценностей было бы ограниченным, если бы не предполагало культуротворчество. В соответствии с концепциями С.И. Гессена, Д.И. Фельдштейна, В.Т. Кудрявцева присвоение культуры может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний и их интериоризацией во внутренние убеждения и ценности. Подлинное образование по мнению С.И. Гессена заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры.

Социальное развитие является результатом процесса «вращения» ребенка в культуру (Л.С. Выготский), подлинного культуроусвоения и культуротворчества (В.Т. Кудрявцев). Смысл успешного социального развития может быть представлен именно в творческой социализации и индивидуализации, в сотворении человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия. В процессе приобщения к культуре как совокупности материальных и духовных ценностей важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» знаний, умений и навыков, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность сотворения культуры.

Обзор философских и социально-психологических подходов к изучаемому феномену, обобщение основных позиций ряда исследователей позволяет рассмотреть социализацию как процесс приобщения человека к различным аспектам социальной культуры, ее интериоризацию, трансляцию и культуротворчество. Приобщение к культурным ценностям обеспечивает адаптацию человека к социуму, его соответствие принятым и одобряемым формам и способам взаимодействия с другими людьми. Этот процесс осуществляется как в ходе сти-

хийного влияния всей совокупности социальных ценностей, так и в ходе целенаправленного воспитания. По мере усвоения социально значимых парадигмальных матриц поведения происходит их интериоризация,

обеспечивающая переход внешне заданных норм и правил взаимодействия во внутренние убеждения, установки, мотивы, культуротворчество.

Библиографический список

1. Батенин, С.С. Человек в его истории / С.С. Батенин. — Л., 1976.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. — М., 1995.
3. Голованова, Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н.Ф. Голованова. — СПб., 1977.
4. Кудрявцев, В.Т. Развитие детства и развивающее образование: культурно-исторический подход: в 2 ч. / В.Т. Кудрявцев // Современное детство и инновации в дошкольном образовании. — Дубна, 1994. — Ч. 1.
5. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. — М., 1971.
6. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. — М., 1999.
7. Kukartz, W. Sozialisation und Erziehung / W. Kukartz. Essen, 1969.

Статья поступила в редакцию 12.09.08.

УДК 372.016:811.161.1

О.Н. Левушкина, канд. пед. наук, доц. Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ОБРАЗОВ-СИМВОЛОВ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВ-СИМВОЛОВ ПЕСЕННЫХ ТЕКСТОВ Б. ГРЕБЕНЩИКОВА «ГОРОД ЗОЛОТОЙ» И В. ВЫСОЦКОГО «ЛИРИЧЕСКАЯ»)

Обосновывается необходимость использования методики лингвокультурологического анализа образов-символов художественного текста, которую разрабатывает автор, в школьной практике преподавания русской словесности в русле современной антропоцентрической научной парадигмы. Данная методика позволяет обнаруживать глубинные культурные смыслы образов-символов художественного текста, их архетипические истоки, которые зачастую уходят корнями в фольклорные произведения.

Ключевые слова: художественный текст, образ-символ, культурная память, лингвокультурологический анализ, архетип, сакрализация памяти, мифологический образ.

Русская литература, которой мы так привыкли гордиться, в последнее время практически перестала вызывать интерес у старшеклассников. И связано это с серьезнейшей проблемой — культурным и ментальным разрывом между нашей эпохой и XIX веком, и даже веком XX. Вернуться к своим национальным, культурным корням, понять их, восстановить связь между предыдущими эпохами и нашим современным сознанием — насущная задача нашего поколения.

Целью литературного образования должно стать формирование квалифицированного читателя, т.е. человека, способного к самостоятельному общению с художественным текстом как произведением искусства. Необходимо помочь школьникам осознать, какие духовные культурные ценности заложены в произведениях наших классиков. Этому способствует лингвокультурологический подход к анализу образов-символов художественного произведения, разработанный и представленный нами [1, 2, 3]. Использование такого подхода в практике работы учителей-словесников будет способствовать формированию заинтересованного, вдумчивого читателя, так как подход ориентирован на понимание основных лингвокультурных единиц текста и соответствующую его интерпретацию. Такой подход к анализу художественного текста помогает избежать основной методической ошибки — подмены процесса понимания текста процессом усвоения знаний о нем. Отождествление знаний о тексте с его пониманием по сути губительно для литературного образования: оно создает у ученика иллюзию полного понимания, переводит текст в разряд «изученных», «пройденных», а значит, для перечитывания необязательных: кому придет в голову решать уже решенную задачу? По мнению современного методиста А.И. Княжицкого, умение истолковывать художествен-

ный текст является главным читательским умением, которое гарантирует возможность понять и истолковать в дальнейшем любой текст.

Идея изучения текста не только как лингвистической единицы, но и единицы культуры уже не нова. Ю.М. Лотман называет текст «конденсатором культурной памяти» [4, с. 162]. В.А. Маслова замечает, что приобщение человека к культуре происходит путем присвоения им «чужих» текстов» [5, с. 35]. Следовательно, в свете антропоцентрической парадигмы необходимо искать новые подходы к интерпретации наиболее важных для русской культуры текстов. Необходимо разработать методику извлечения важнейших культурных смыслов из этих произведений и методику донесения этих смыслов до учащихся средних школ.

Понятие словесного образа было впервые раскрыто В.В. Виноградовым как средство выражения художественной образности литературного произведения. Словесными образами он называет «образы, воплощенные в языковой ткани литературного произведения, созданные из слов и посредством слов» [6, с. 295]. Исследователи указывают на такое свойство образа, как «конкретно-чувственное воспроизведение действительности» [7, с. 120], подчеркивают, что «образ — это «зримое» представление, целостная картина, абстрактное, выраженное через конкретное» [8, с. 20]. Н.С. Валгина, опираясь на это свойство образа, замечает: «Можно усмотреть градацию, ступенчатость в образной системе, например, последовательность в восхождении от конкретного смысла к отвлеченному и обобщенному», — и предлагает следующую дифференциацию этого сложного понятия: «три ступени восхождения: образ-индикатор (использование буквального, прямого значения слова); образ-троп (переносное значение); образ-символ (обоб-

ценное значение на базе частных переносных). На первой ступени образ рождается часто в результате «оживления внутренней формы слова» (выражение А.А. Потебни). Это образ-индикатор, проявитель смысла. На второй ступени возникает переосмысление. Это система тропов, в основе которой лежит метафоризация. И наконец, образы-символы, являющие собой образы, выходящие за пределы контекста, закрепленные обычно традицией употребления» [7, с. 125]. Триаду образ-индикатор — образ-троп — образ-символ Н.С. Валгина предлагает «подкрепить теоретически, выявлением самого характера, типа информации, заключенной в этих образах: прямое значение — фактологическая информация; переносное значение (троп) — концептуальная информация; переосмысленное обобщающее значение (символ) — подтекстная, глубинная информация». Следовательно, термины «символический образ», «образ-символ» используются для обозначения «высшей ступени образности» [7].

Мы считаем, что образ-символ неразрывно связан с понятием художественности и является результатом художественно-образной речевой конкретизации. Образ-символ — это та разновидность образных единиц языка, которые в художественном произведении реализуют свое культурное значение на основе внутренней формы. Именно в процессе художественно-образной речевой конкретизации в тексте реализуются одновременно три плана значения образа-символа: прямое, переносное и символическое (мифологическое, архетипическое). Как отмечает Ю.М. Лотман, «символ выступает в роли сгущенной программы творческого процесса» [4, с. 239].

Итак, образы-символы — это единицы художественного текста, которые способны аккумулировать его культурную информацию. Следовательно, их лингвокультурологический анализ будет способствовать вычленению культурных смыслов всего художественного произведения.

Идея такого подхода к анализу текста была предложена еще К.Г. Юнгом. Она неразрывно связана с понятием архетип, которое было введено психологом в связи с идеей взаимосвязи аналитической психологии и поэтико-художественного творчества и раскрыто в работе: «Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству». К.Г. Юнг полагает задачами анализа образа, созданного в том или ином произведении, выяснение, «... к какому праобразу коллективного бессознательного можно возвести образ, развёрнутый в данном художественном произведении?». Он подчеркивал, что архетипические образы «проявляются лишь в творчески оформленном материале в качестве регулирующих принципов его формирования» и «мы способны реконструировать изначальную подоснову праобраза лишь путём обратного заключения от законченного произведения искусства к его истокам». То есть речь идет об анализе художественного текста через посредство анализа таких архетипических образов. А.А. Леонтьев считает, что «свойство архетипа к актуализации в художественном творчестве даёт основания признать его (архетип) основным элементом коллективного бессознательного» [9, с. 92-100].

Архетипические основы многих образов-символов связаны с таким глубинным свойством памяти, как сакрализация, характеризующим бесписьменные культуры. Архетипические представления формировались не веками — тысячелетиями — на основе обрядов, ритуалов и мифов, их сопровождавших. О.А. Черепанова полагает, что сакрализация памяти переводит традиционные мифологические представления из области сознания в область подсознания, «где они могут сохраняться веками, передаваясь из поколения в поколение и активизируясь, обнаруживая себя достаточно ярко в момен-

ты исторических сломов, когда особенно заметно нарушается сложившийся порядок вещей» [10, с. 5]. Поэтому справедливо замечание В.А. Масловой, что «каждый новый носитель языка формирует свое видение мира не на основе самостоятельной переработки своих мыслей и переживаний, а в рамках закрепленного в понятиях языка опыта его языковых предков, который зафиксирован в мифах и архетипах; усваивая этот опыт, мы лишь пытаемся его применить и слегка усовершенствовать» [5, с. 24].

Вместилищем древнейших архетипов является фольклор, образы которого зачастую имеют сакральное происхождение и являются настолько древними (например, образы русских волшебных сказок), что могут пролить свет на глубинные культурные смыслы образов-символов многих художественных произведений. Покажем это на примере анализа современных песенных текстов Бориса Гребенщикова и Владимира Высоцкого.

Текст песни Б. Гребенщикова «Город золотой» кажется самым загадочным и символическим в творчестве этого поэта и музыканта. В нем отражена классическая картина «тридевятого царства, тридесятого государства», представленная в русских народных волшебных сказках. Как толкует В.Я. Пропп, «тридевятое царство, тридесятое государство» — это отражение древних мифологических представлений о царстве смерти, о «том свете». Известный фольклорист, анализируя тексты русских сказок, указывает на следующие черты этого царства: «Иногда это место, куда прибыл герой, описывается как город или государство: «За этим столбом стоит *золотой город* на сто верст». Это царство связано с горизонтом, с небом. Все, сколько-нибудь связанное с тридесятым государством, может принимать золотую окраску» [11, с. 244, 243]. У Б. Гребенщикова очень лаконичная фраза объединяет названные выше признаки, источником которых является древняя славянская мифология: «Под небом голубым есть город золотой» А также чуть позже появляется «огнегривый лев», который, с одной стороны, воспринимается как золотой и в мифологическом плане, и по окраске, с другой, — как воплощение солнечности этого царства, что также отмечает В.Я. Пропп [11, с. 246].

В песне Б. Гребенщикова это город «С прозрачными воротами и яркою звездой». Что это за прозрачные ворота в «тридесятом царстве»? Скорее всего, речь идет о радуге. Слово *радуга* в некоторых местах произносилось как *рай-дуга*, т.е. *небесная, райская арка* [12, с. 443]. Н.М. Шанский, Т.А. Боброва считают эту версию происхождения слова наиболее вероятной [13, с. 264]. Представления о радуге как границе между «этим» и «тем» светом отразились в русских загадках в образе **ворот**: *Поднялись врата, всему миру красота*.

Звезда также очень важный образ для древнейших культур. У славян все звезды считались служительницами богов и богинь. «Яркая звезда», которая видна и «под небом голубым» — это определенная звезда, на которую обращали особое внимание разные народы. У славян звезды, последними уходящие с утреннего неба, считали служительницами Зимцерле, богине утренней зари. Самой яркой из них была Венера, которую наши предки называли Зоряница, Утренница, Красопаня, Светлусса, Денница, иногда — Чигирь-звезда [12, с. 255-256]. Магическую силу этой звезды отмечали с глубокой древности. Это было отражено и в египетской мифологии. Один из исследователей культуры Древнего Египта Брестед писал: «Одним из самых важных источников, если не самым важным из многочисленных источников, при помощи которых фараон надеялся поддержать свое существование в царстве Ра, было дерево

жизни на таинственном острове в середине поля приношений, в поиски которого он отправляется в сопровождении утренней звезды» [14, с. 133].

Важной чертой «тридевятого царства» является то, что в нем имеются прекрасные луга, «травы шелковые, цветы лазоревые» [11, с. 243], и у Б. Гребенщикова отличительным признаком воссоздаваемого мира является «дивный сад»: «А в городе том сад, всё травы да цветы».

Как отмечает В.Я. Пропп, «тридевятое царство» иногда представлено царством не людей, а животных. В произведении Б. Гребенщикова буквальная иллюстрация: «Гуляют там животные невиданной красоты». В.Я. Пропп так комментирует эту особенность: «Человек переносит в иное царство не только свое социальное устройство, но и формы жизни и географические особенности своей родины... Человек переносит туда свои интересы... Так, для охотника это царство населено животными. Он проходит после смерти еще раз весь иску́с посвящения и продолжает охотиться, как охотился и здесь, с той лишь разницей, что там в охоте неудач не будет. Эта проекция мира на тот свет уже совершенно ясна в родовом обществе. Охотник всецело зависит от животного, и он населяет мир животными. Свое родовое устройство он приписывает животным и думает после смерти стать животным и встретиться с «хозяином» или, выражаясь по-сказочному, с «царем» змей, волков, рыб, раков и т.д. Там живут хозяева, могущие посылать этих животных... На том свете люди — змеи, львы, медведи, мыши, курицы, т.е. звери в тотемическом понимании этого слова» [11, с. 248-249]. Здесь живут предки животных, цари животных. Особо фольклорист подчеркивает, что здесь живет царь-лев, не просто царь львов, а царь всех животных [11, с. 247]. И мы не случайно видим в тексте Б. Гребенщикова в качестве первого животного «желтого огнегривого льва», огненного, золотого, солнечного. Общей символикой этого образа является божественная солнечная энергия (символ огня и Солнца), царственная власть [15, с. 870].

Следующий обитатель этого царства у поэта — «вол, исполненный очей». Вол — символ выносливости, силы, трудолюбия, жертвенности, верности. В ряде культур наделялся сакральным статусом. Подобно быку, воплощает космические силы и связывается с земледелием и плодородием [16, с. 49]. Происхождение слова *вол* Н.М. Шанский соотносит с общеславянским корнем, сохранившимся в наших словах великий, вельможа, величание и др. [13, с. 45]. «Исполненный очей» — загадочная фраза, но ассоциативно она заставляет вспомнить огромные глубокие и грустные глаза этого животного. С этим связано и бытующее в русском языке выражение *волоокая красавица*, где *волоокий* значит 'с большими и спокойными, как бы подёрнутыми дымкой глазами' [17, с. 98]. В то же время, если эти очи — очи божественного животного, значит, в данном контексте важна и символика ока (всевидающего ока), которая развивается в следующем образе «золотого орла небесного». Во втором рефрене вол назван *синим*. Символика цвета углубляет, усиливает символическое значение этого образа: синий цвет — цвет неба, в средневековой культуре символизировал религиозное чувство, преданность и невинность; он также почитался в качестве цвета Богородицы. В целом образ «синего вола, исполненного очей» становится метафорой не только выносливости, силы, трудолюбия, но и покорности, преданности, невинности, чистоты и какой-то младенческой святости.

Орел в различных культурных традициях — символ солнца, небесной силы, бессмертия и духа; посланец богов. Орел соотносится с вершиной мирового дерева и со стихиями воздуха и огня. Именно поэтому он золотой и в песне Б. Гребенщикова. Основной миф индоевропейской мифологии повествует о борьбе орла, олицетворяю-

щего солнечное божество, со змеем, смертоносным началом. [16, с. 289]. В славянской мифологии орел — птица Перуна, его инкарнация; в заговорах орёл изображался мечущим молнии [12, с. 390]. Славянский Перун соотносится с древнегреческим Зевсом. В греческой традиции солнце предстает как «всевидающий глаз Зевса» (Гомер); у Макробия как «глаз Юпитера»; в германской мифологии — как «глаз Вотана (Одина)». В Древнем Египте солнечное око — дочь бога солнца Ра Тефнут (или Хатор). [16, с. 65]. Тогда становится понятным, почему у этого орла «так светел взор незабываемый».

Во втором куплете вновь возникает и развивается образ звезды, горящей в голубом небе, Денницы, Венеры, как мы выше выяснили, наделяемой в древних культурах магической силой. Но теперь она связывается с ангелом. Здесь можно вспомнить, что с приходом христианства стали говорить, что звезды — это окошки в светлом Божьем тереме; из этих окон на землю смотрят ангелы-хранители. У каждой живой души свой ангел и своя звезда [12, с. 255-256]. Строка *Она твоя, о, ангел мой, она твоя всегда*, — напоминает именно о закреплённости звезды за человеческой душой.

Две важнейшие истины, которые закреплёны и в христианском вероучении, выражены в жестких формулировках синтаксического параллелизма этого художественного текста: *Кто любит, тот любим. Кто светел, тот и свят*. В христианской вере, а не в мирском понимании фраза *Кто любит, тот любим* толкуется как проявление божественной любви: кто любит Бога, тот Им любим, тот получит воздаяние, тот попадёт в рай. А любовь есть свет Божественной истины, Бог есть Любовь. Божественный Свет в душе делает человека святым. Последняя строка второго куплета песни выглядит как заклинание: *Пускай ведёт звезда тебя дорогой в дивный сад*. И практически неизменный рефрен повторяет образы тех животных, которые встретят героиню в раю.

Так в песне Б. Гребенщикова создаётся архетипический образ иного, загробного мира, который обладает всеми чертами фольклорного «тридевятого царства, тридесятого государства». Именно на его фоне автор возникает образ любимой женщины как ангела, светлого своей чистотой, отмеченного Божественным светом Любви. Слово *ангел* здесь встраивается в ассоциативный мифологический ряд. Это и ангел, летящий за светлой душой и уносящий ее в рай. И женщина, как ангел, — милый, любимый земной человек, душа которого светла, так как она любит и любима. И так чиста, что достойна рая небесного, дивного сада, «тридевятого царства», отраженного в русских народных сказках.

Творчество Бориса Гребенщикова в целом очень мифологично. Образы, которые появляются в этом произведении, развиваются и трансформируются в других песнях, но ассоциации с «тридевятым царством» остаются очень прочными, например, в песнях «Золото на голубом», «Десять стрел», «Серебро Господа моего» и др. Продолжается эта тема и в музыкальных произведениях автора: «Горный хрусталь», «Утро в сосновом бору», «Восход на острове яблок» и др.

Песня Б. Гребенщикова «Город золотой» стала одной из самых известных в его творчестве, стала его лицом, знаменем, визитной карточкой, на наш взгляд, именно в силу нагруженности древнейшими архетипами, чрезвычайно важными для нашего национального сознания (вернее, коллективного бессознательного).

Песня В.С. Высоцкого «Лирическая» — еще одно произведение, в котором отчетливо отразились древнейшие представления предков об «ином» мире, который в сказках назван «тридевятым царством». В этом произведении на первый план выходит женский образ. описа-

ние «тридевятого царства», в котором обитает этот персонаж, придают ему черты архаичности и мифологичности. Это женщина, возлюбленная лирического героя, его идеал, его мечта. Это образ, сопоставимый с персонажами русских волшебных сказок — Еленой прекрасной и Василисой Премудрой, наделенными магическими свойствами и древними знаниями. Это идеал, которого лирический герой никогда не встречал, но так жаждет его земного воплощения!

Интересно, что в произведении описывается не сам образ женщины, а место её обитания, мифологического или, возможно, реального, если она того пожелает.

Описание исходного места обитания позволяет понять, что этот персонаж действительно сказочный: мы видим заколдованный лес, «откуда уйти невозможно», лес, «укрытый колдунами» «на тысячу лет... от света» и, значит, от земного мира. Героиня считает, что нет ничего прекраснее, «чем лес заколдованный этот»... Это традиционное фольклорное «тридевятое царство» со всеми возможными мифологическими персонажами, обитающими по соседству.

Нарастающее желание лирического героя перенести свой идеал в земную жизнь воплощается в тех новых «местах жительства», которые, по мнению лирического героя, могут заменить героине её «заколдованный дикий лес», стоит ей только захотеть. Очень интересен первый образ — «дворец, где играют свирели». Этот образ часто появляется в русских волшебных сказках. Это отголосок наиболее древнего представления об «ином мире». Как пишет В.Я. Пропп, волшебный дворец обычно находится в глуши леса, туда нет доступа обычному человеку, и звучание свирелей — неотъемлемый атрибут такого лесного дома, находящегося в «тридевятом царстве» (ср. дворец «чудища лесного» с постоянно звучащей прекрасной музыкой в сказке «Аленький цветочек»). С одной стороны, по мнению В.Я. Проппа [11], лесной дворец со звучащей музыкой — элемент обстановки, связанной с древнейшим обрядом инициации. С другой стороны, как указывает фольклорист, в высоких дворцах, теремах, укрытых от света, в древнейшей доисторической реальности содержались царские дети, изолированные и от природных воздействий, и от человеческого общения. Таким образом, на первом этапе героиня воспринимается как наиболее архаичный мифологический персонаж.

Второе предполагаемое место обитания — «светлый терем с балконом на море» — это достаточно большой шаг в эволюции «лесного дома», это шаг в развитии более современных представлений о комфортности жизни в ином мире (ср. поговорку *как в раю*). Однако остаться в этом «тридевятом царстве» для земного человека невозможно, это царство смерти. И поэтому появляется кульминационный для текста песни эпизод с мотивом похи-

щения, традиционным для русских сказок: «Украду, если кража тебе по душе». Герой готов вести себя как сказочный Иван-царевич, который похищает Елену Прекрасную из «тридевятого царства». Эти строки в песне — воплощение страстного желания лирического героя вызвать к жизни из «тридевятого царства» идеал женщины. Но желание, нараставшее и достигающее здесь апогея, остается несбыточным. И повисает в воздухе горький вопрос: «Зря ли я столько сил разбазарил?»

И наконец, «рай в шалаше» — образ земной жизни, образ земной любви, любви взаимной. Этот образ — аллюзия известной поговорки — с *милым рай в шалаше*¹, позволяющий создать представление о возможности взаимной любви земного человека и представительницы «иного мира», что, впрочем, также традиционно и для русских волшебных сказок, и для древних мифов.

Сами образы жилищ выстраиваются во временном отношении, отражённом в этимологии слов: от древнейших наших истоков (*дворец* — от двор [13, с. 68]) — через европейское влияние (*терем* от греческого «дом, жилище» [19, с. 440].) — к обмирщению, выраженному в тюркизме *шалаш* [13, с. 368]. Исторически периоды возникновения этих слов в русском языке также отражают этапы развития русского языка и, соответственно, национального сознания.

Можно сказать, что этот женский мифологический персонаж, недостижимый идеал — архетип образа женщины, создаваемый в национальном сознании даже не веками, а тысячелетиями. Текст песни «Лирическая» В.С. Высоцкого в такой интерпретации представляется мольбой о воплощении этого древнейшего идеала женщины на земле.

Лингвокультурологический анализ образов-символов данных песенных текстов позволяет увидеть глубокий культурный подтекст произведений, понять, что оба текста, и Б. Гребенщикова, и В. Высоцкого, воплощают в себе архетипические представления об ином, потустороннем мире, о его власти над реальным, земным человеком, о духовных ценностях, которые заключены в этом мире. И это величайшее притяжение между двумя мирами и одновременно их противостояние реализуется в архетипическом женском образе, наиболее ярко воплощённом в волшебных сказках в образах Елены Прекрасной и Василисы Премудрой, в древнейших мифах. Именно эти архетипические образы становятся недостижимым идеалом, невозможным для воплощения на земле, но столь явно требуемым русским подсознанием для реализации в земном мире. Возможно, именно этот образ был воплощением вечной женственности для А. Блока, именно об этом образе говорили русские философы, размышляя о вечно женственном в русской душе, о софийности и т.п.

Библиографический список

1. Левушкина, О.Н. Анализ стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес»: лингвокультурологический подход // Русская словесность. — 2007. — № 4.
2. Левушкина, О.Н. Элементы древней славянской культуры в произведениях русских писателей // Русский язык в школе и дома. — 2008. — №2.
3. Левушкина, О.Н. Парадоксальность образов-символов рассказа М.Н. Кононова «Микеша»: лингвокультурологический подход / О.Н. Левушкина, З.В. Курошина // Русская словесность. — 2008. — №2.
4. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров / Лотман Ю.М. Семиосфера. — СПб.: «Искусство-СПб», 2004.
5. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004.
6. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы. — М., 1959.
7. Валгина, Н.С. Теория текста: Учебное пособие. — М.: Логос, 2004.

¹ Выражение *с милым рай в шалаше* имеет источником стихотворение Н.М. Ибрагимова (1778-1818) «Русская песнь» («Вечерком красна девица...»): «Не ищи меня, богатый! / Ты не мил моей душе. / Что мне, что твои палаты? / С милым рай и в шалаше!» Стихотворение это, впервые напечатанное в 1815 г., приобрело необычайную популярность и стало народной песней [18, с. 307].

8. Слово — образ — смысл: филологический анализ литературного произведения. 10 -11 классы: учебное пособие/В.Ф. Чертов, Е.М. Виноградова, Е.Я. Яблоков, А.М. Антипова; под ред. В.Ф. Чертова. — М.: Дрофа, 2006.
9. Леонтьев, А.А. Бессознательное и архетипы как основа интертекстуальности // Текст. Структура и семантика. Т. 1. — М., 2001.
10. Черепанова, О.А. Культурная память в древнем и новом слове: Исследования и очерки. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005.
11. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. — М.: Лабиринт, 2007.
12. Шапарова, Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии: Ок. 1000 статей / Н.С. Шапарова. — М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Русские словари», 2003.
13. Шанский, Н.М. Этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — М.: Прозерпина, 1994.
14. Breasted, J.H. Development of religion and thought in Ancient Egypt. London, 1912.
15. Энциклопедия символов / Сост. В.М. Рошаль. — М.: АСТ: Сова, 2007.
16. Словарь символов и знаков / Автор-составитель Н.Н. Рогович. — Мн.: Харвест, 2004.
17. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/ Под ред. Н.Ю. Шведовой. — 22-е изд., стер. — М.: Рус. Яз., 1990.
18. Ашукин, Н.С. Крылатые слова / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. — М., «Художественная литература», 1987.
19. Шанский, Н.М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. — М., «Просвещение», 1971.

Статья поступила в редакцию 1.09.08.

УДК 376.2

И.Д. Агафонова, аспирант Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена педагогическому проектированию модели формирования коммуникативной компетенции слушателей программ дополнительного профессионального образования. Показана важность коммуникативной компетенции как одной из основных характеристик современного специалиста. Отмечена актуальность компетентного подхода в образовании взрослых.

Ключевые слова: компетентный подход, профессиональные компетенции, коммуникативная компетенция, дополнительное профессиональное образование, успешность профессиональной деятельности.

Современные социально-экономические условия предъявляют к профессиональному совершенствованию специалистов высокие требования. Профессиональный рост является необходимым условием для продвижения в карьере. В настоящее время невозможно обойтись лишь когда-то полученным профессиональным образованием [1].

Дополнительное профессиональное образование раньше других подсистем образования столкнулось с требованиями рынка труда к высокому уровню овладения умениями работников, их гибкостью и адаптивностью к изменяющимся условиям. Целью дополнительного профессионального образования в связи со складывающимися отношениями социального партнерства является удовлетворение образовательных потребностей в сфере коммуникации и адаптации к меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, а также развитие индивидуальных способностей и интересов [2].

Система дополнительного профессионального образования в вузах активно формируется последние 15 лет. Это вызвано переходом нашей страны на рыночную экономику, глубокими преобразованиями всех сфер общественной жизни. При организации дополнительного профессионального образования вузы учитывают специфику контингента обучающихся, их индивидуальные особенности, жизненный опыт, опыт профессиональной деятельности, собственный взгляд на пути реализации своего потенциала.

Дополнительное профессиональное образование необходимо ориентировать на компетентностное обучение, опирающееся на новые технологии. Это обучение посредством деятельности, включающее интерактивное обучение, самостоятельное обучение, обучение в команде. Кроме того, оно ориентировано на индивидуальные потребности слушателей [3].

С точки зрения компетентностного подхода, процесс профессиональной подготовки специалиста, отвечающе-

го требованиям современного общества, должен предусматривать ориентацию обучающихся на формирование и развитие его профессиональных компетенций. Компетентностный подход не отрицает значимости знаний, но он акцентирует внимание на способности их использования в решении практических задач. С этих позиций основным результатом образовательной деятельности является формирование профессиональных и ключевых компетенций [4].

Особую актуальность на современном этапе развития дополнительного профессионального образования приобретает формирование «ключевых компетенций», которые в совокупности формируют у слушателя готовность к адаптации и самореализации в условиях рынка, обеспечивают профессиональную мобильность. К таким компетенциям можно отнести компьютерную грамотность, знание иностранных языков, владение способами решения проблем, инновационное мышление, склонность и способность к непрерывному образованию и самообразованию. Среди этих компетенций, как показано в диссертационном исследовании, выполненном в 2003 г. Плужник И.Л., ведущая роль отводится коммуникативной компетенции. Именно данная компетенция обеспечивает успешность профессиональной деятельности, и даже карьерный рост практически в любой профессии.

Работа по формированию коммуникативной компетенции осложняется неразработанностью в педагогической науке понятийного аппарата, неоднозначным толкованием понятий «компетентность» и «компетенция», а также неясностью механизмов реализации компетентностного подхода в конкретных видах обучения.

Понятия «компетенция», «ключевые компетенции», а также более общее понятие «компетентностный подход» получили распространение в нашей стране сравнительно недавно в процессе интеграции в европейское и мировое образовательное сообщество [5]. По мнению

В.И. Байденко, ключевые компетенции — «базовые навыки — это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости» [6].

Коммуникативная компетенция является одной из базовых характеристик профессиональной подготовки специалистов в типе профессий «человек-человек». Под ней мы понимаем *интегральное качество, представленное единством обобщенных способов действий, основанных на полученных знаниях, умениях и навыках владения технологиями устного и письменного общения, способности адекватно ситуации взаимодействия, способности адекватно ситуации взаимодействия и нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли и применения их в профессиональной деятельности менеджера.*

Необходимость быть профессионально мобильным и социально адаптивным требует от менеджеров владения технологиями общения, способностью найти средства и способы выражения мысли, адекватно ситуациям взаимодействия. Однако, по результатам нашего тестирования слушателей системы дополнительного образования в 2006 г. только у 6% выявлен высокий уровень развития коммуникативной компетенции, у 54% — ниже среднего, у 25% — минимальный, у 15% — достаточный.

Приведенные результаты исследования актуализируют проблему формирования коммуникативной компетенции менеджеров, обеспечивающей их конкурентоспособность на рынке труда.

Мы полагаем, что формирование коммуникативной компетенции менеджеров среднего звена может быть осуществлено в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели, образующей единство мотивационного, когнитивного, эмоционально-чувственного, поведенческого, содержательного, организационно-исполнительного, контрольно-оценочного и регулятивно-коррекционного компонентов. Развитие этого единства обусловлено формированием мотивов, направленных на расширение коммуникативного опыта слушателей посредством погружения в ситуации общения, обеспечивающего установление и поддержание контактов и отношений. А также оно связано с формированием когнитивной основы, включающей в себя способность осознавать и принимать различия между людьми в нормах, ценностях, поведенческих образцах в контексте профессиональной деятельности; эмоционально-речевой сензитивности; образцов толерантного поведения. При этом содержательной особенностью данной модели становится интеграция социокультурного, профессионально-ориентированного и коммуникативно-ориентированного блоков.

Успешность формирования коммуникативной компетенции менеджеров в процес-

се дополнительного профессионального образования зависит от ряда педагогических условий:

- создания положительной мотивации коммуникативной деятельности слушателей;
- использования интерактивного моделирования;
- ориентации слушателей на толерантное деловое общение;
- разработки и реализации в программе повышения квалификации «Управление персоналом» коммуникативно-речевого тренинга.

Уровнями сформированности коммуникативной компетенции могут быть: низкий, средний и высокий. А критериями оценки сформированности коммуникативной компетенции в данной модели являются: когнитивный (воспроизведение коммуникативных знаний), личностный (проявление коммуникативных качеств) и поведенческий (реализация коммуникативных способов действий).

Моделирование процесса формирования коммуникативной компетенции осуществлялось нами на основе соотнесения функциональных и педагогических принципов профессионального образования — системы основных требований к построению образовательного процесса. Педагогическими принципами формирования коммуникативной компетенции являются: принцип профессиональной коммуникативности, принцип конгруэнтности и принцип интерактивности.

Спроектированная на основе перечисленных принципов и компетентностного подхода модель формирования коммуникативной компетенции менеджеров в процессе дополнительного профессионального образования представлена на рис. 1.

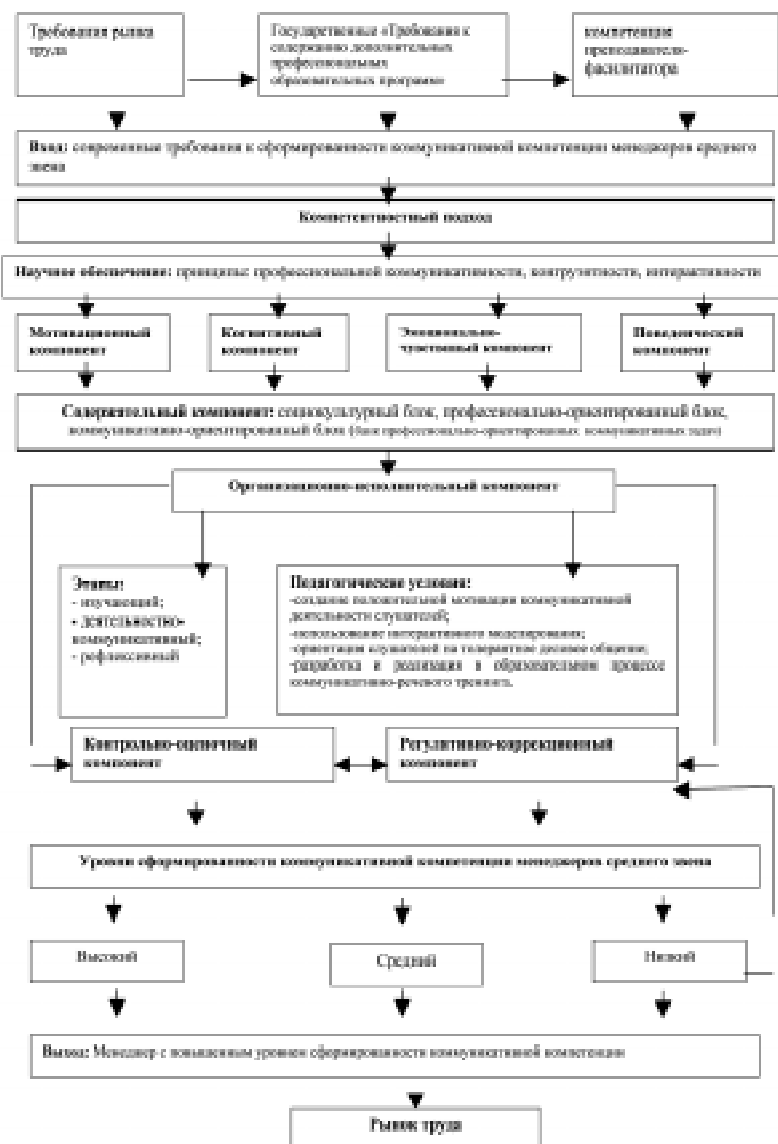


Рисунок 1. Модель формирования коммуникативной компетенции менеджеров в процессе дополнительного профессионального образования

Практическое внедрение модели формирования коммуникативной компетенции, как показала проведенная нами опытно-поисковая работа, позволило повысить результативность подготовки менеджеров в процессе дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Смирнов, И.П. непрерывное образование как сопровождение карьеры / Непрерывное образование специалистов как стратегия развития профессиональной карьеры. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 22-23 ноября 2006 г.) [Текст]: в 2 ч. / сост. Т.С. Панина, В.И. Сахарова, Л.П. Вашлаева. — Кемерово: ГОУ «КРИР-ПО», 2006.
2. Смирнов, И.П. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, 2004.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер. — М.:МПЦИ, 2005.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Гришанова, Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: Материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004 г. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник / В.И. Байденко, Б. Оскарсон — М.: Институт проблем развития среднего профессионального образования, 2002.

Статья поступила в редакцию 6.10.08.

УДК 378

Е.А. Глухова, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск

ПРОБЛЕМЫ САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Рассматривается проблема самообразования студентов в условиях конкурентоспособности на рынке труда; вскрываются механизмы данного процесса в высшем учебном заведении; приводятся характеристики личности студента, способной к самообразовательной деятельности; дается анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме.

Ключевые слова: самообразование, межпредметные связи, образование, конкурентоспособность.

В нынешних нестабильных условиях социума, когда остро стоит вопрос о конкурентоспособности специалиста на рынке труда, когда наблюдается ускоренное развитие и внедрение новых технологий, массовый переход всевозможных производств на использование компьютерной техники, начинающий специалист, попадая в жесткие условия профессиональной деятельности, вынужден прилагать дополнительные усилия (интеллектуальные, психологические, физические) для адаптации и поиска своего места в профессиональной сфере. В таких условиях невозможно остаться востребованным специалистом без самостоятельного получения новых знаний.

Вчерашний студент вынужден обращаться к самостоятельной деятельности не только для уменьшения срока адаптации в профессиональной области после окончания вуза, но и для того, чтобы не отстать от вновь возникающих технологий, найти область приложения своих сил, адекватную его личностным и профессиональным возможностям. Не всякий специалист способен продуктивно самостоятельно заниматься самообразованием. Проблема — противоречие между потребностью (осознаваемой необходимостью) в самообразовании исходя из социального заказа общества (научить учиться в течение всей жизнедеятельности) и отсутствием четкого механизма самообразования в стенах высшего учебного заведения, а также, зачастую отсутствием таких качеств личности, как организованность, социальная и профессиональная мобильность, коммуникативность, сила воли и др. — ждет своего разрешения.

Современная педагогика, ориентируясь на общечеловеческие ценности, обращена к самости человека, к его потребности самостоятельно и автономно действовать в мире [1, с. 199].

В официальных документах последних лет Законе «Об образовании» и Государственных образовательных стандартах, мы находим подтверждение актуальности

наличия адаптационных способностей человека к социальным условиям после окончания им вуза. Законом Российской Федерации «Об образовании» определены задачи образовательных учреждений:

- формирование общей культуры личности;
- адаптация личности к жизни в обществе;
- создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных и образовательных программ.

В статье 14 Законе «Об образовании», определены общие требования к содержанию образования, которое должно быть ориентировано на обеспечение самообразования личности, создание условий для ее самореализации [2, с. 32]. В «Федеральном Законе о высшем и послевузовском образовании» от 22.08.96 г. говорится о том, что работники высшего учебного заведения, кроме всего прочего, обязаны «развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способности» [10, с. 14].

В этом же ключе в Государственных образовательных стандартах высшего образования в требованиях к образованности человека звучат слова о том, что будущий специалист «способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, умеет приобретать новые знания, психологически готов к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности», «способен продолжить обучение» [3, с. 26].

Необходимость подготовки сегодняшних студентов «для жизни и работы в завтрашнем мире, где единственным постоянным фактором будет изменчивость», отмечается в документах международной организации ЮНЕСКО в сфере образования.

Уточним понятие «самообразование». «Самообразование» так же, как и «образование», — понятие многоаспектное. Среди многих его определений можно отметить следующие: 1) это процесс изменения, развития,

совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни; абсолютная форма бесконечного, непрерывное овладение новыми знаниями умениями, навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом; 2) формирование образа мыслей, действий человека в обществе; создание человека в соответствии с его качеством, мерой, сущностью, раскрываемой в каждый конкретный исторический отрезок до определенного уровня (Н.П. Пищулин); 3) специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека; 4) *самообразование* — образование, приобретаемое в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в учебном заведении. Самообразование имеет личностную значимость. Оно служит средством развития системы личностных смыслов, позволяет личности выработать индивидуальный стиль деятельности в соответствии с содержанием ее потребностно-мотивационной сферы [1].

Н.Б. Крылова рассматривает *самообразование* как процесс самоорганизации, самостроительства личности, который тесно связан с общечеловеческой культурой и с задачами расширения своего жизненного опыта [1]. По мнению И.С. Якиманской, *самообразование* — активное, последовательное и в целом необратимое качественное изменение статуса личности на основе рефлексивной деятельности человека [1].

Анализ позиций авторов позволил нам акцентировать внимание на то, что *самообразование* есть духовное совершенствование человека, направленное на реализацию идеалов эстетической культуры в творческой деятельности, в результате чего возникает новое качественное состояние личности, происходит изменение его структуры в плане самопознания и самореализации творческого потенциала [1]. В связи с этим самообразование студентов предполагает не только освоение социального опыта, но и на этой основе участие в сотворении мира и своего собственного образа в этом мире, развитие и совершенствование личности. Анализ психолого-педагогической литературы (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Б. Крылова, А.Н. Леонтьев и др.) позволил нам уточнить сущность самообразования, под которым мы понимаем целенаправленный и многогранный процесс самостроительства человеком профессиональной и личностной сферы [4].

Теоретическое исследование и анализ нормативных документов показали, что самообразование студентов имеет личностную значимость, поэтому его фундамент закладывается в период обучения в вузе. В связи с этим встает вопрос о создании такой образовательной среды, которая послужит средством развития системы личностных смыслов, позволит студентам выработать индивидуальный стиль деятельности в соответствии с содержанием потребностно-мотивационной сферы молодого человека, готовящегося к профессиональной деятельности, качество которой оценивается запросами и нуждами рынка труда. Главным условием самообразования студентов является наличие правильной самооценки, самопознания, четко осознанных целей, идеалов, личностных смыслов, которые закладываются в процессе изучения как психолого-педагогических, так и специальных дисциплин. Эффективность самообразования студентов зависит от интеллектуальной развитости, а также от установок на учебную деятельность, от отношения к знаниям, от волевых и др. качеств. Преподаватель вуза должен направить студента на создание индивидуальной образовательной программы, которая обеспечивает личностное освоение профессиональной и социокультурной сферы общественной жизни. Чтобы стимулировать

и постоянно поддерживать у студентов интерес к получению новых знаний, нужно больше обращать внимание на обучение их системе самообразования. Студенты должны овладеть основными и отдельными конкретными составляющими элементами труда преподавателя: работать с научной, методической и учебной литературой; излагать учебный материал, составлять систему дифференцированных упражнений и управлять ею в процессе решения задачи; использовать приемы постановки вопроса, формулировать организующие и управляющие вопросы, а также варианты одного и того же вопроса; быстро и адекватно реагировать на возникшую учебную ситуацию; уметь контролировать и оценивать знания и т. д. [4, с. 27]. Адаптация к самостоятельной жизнедеятельности, подготовка к постоянной ее изменчивости предполагает наличие у человека неких адаптационных механизмов. Проанализировав мнения различных авторов по воспитанию, образованию и становлению образующейся личности, приходим к выводу, что к некоторым из таких механизмов можно отнести:

- психологическую готовность к изменению вида и характера своей деятельности [5, 6, 3 и др.];
- способность к аналитическим действиям [7, 6, 4 и др.];
- познавательную и творческую активность, умения приобретать новые знания [5, 6, 3 и др.];
- социализацию личности, коммуникативные способности [8, 3, 6 и др.];
- способность к самоорганизации [9, 5, 3 и др.];
- владение информационными технологиями [8, 7, 4 и др.];
- различные умения самостоятельной деятельности [4, 10 и др.];
- знание и духовные ценности [7, 4, 11]

Приводимые характеристики личности описывают с различных сторон ее способности адаптироваться в социуме. Важно, что все они связаны с осуществлением личностью (под воздействием внешних условий и/или согласно внутренним установкам, стремлениям) некоторых самостоятельных действий уяснения мотивов своих действий, определения цели, обращения к социальным источникам информации своей деятельности и так далее. Заметим, что указанные действия есть компоненты самообразовательной деятельности студентов. Тогда вполне уместно адаптационные механизмы личности рассматривать в комплексе и связывать с самообразованием. При этом использование индивидуальных и групповых форм обучения в вузе необходимо направить на проблемно-диалоговое общение студентов, которое выявит пробелы, «белые пятна» в профессиональных знаниях и деятельности, что, в конечном счете, обеспечит непрерывность образования.

Таким образом, *самообразовательная деятельность* — умение ее осуществлять — важное качество любого профессионала, особенно в годы усиленного развития новейших технологий и компьютерной техники, которые вторгаются во все сферы жизни в период становления информационного общества, где само свойство информации предполагает ее постоянное обновление, а людей вынуждает не отстать в понимании и применении этой информации в своей профессиональной деятельности. Это в свою очередь, требует от человека умения самостоятельно усваивать новые знания, навыки. Умение самообразовываться необходимо человеку для успешной профессиональной деятельности и этим умением нужно обладать [1]. Самообразование студентов играет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер [1, с. 199]. Отсюда основными характеристиками самообразования студентов являются организованность, самодеятельность, на-

правленность на достижение определенных личностно и общественно значимых образовательных целей: удовлетворения образовательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышения профессиональной квалификации, чтобы быть востребованным на рынке труда. При этом «конкурентоспособность специалиста» мы понимаем как его профессионально значимую способность к состязательному взаимодействию

и соперничеству с другими специалистами (экономистами) на рынке труда, а также к личностно-профессиональному и карьерному росту, основанную на потребностях и возможностях самообразования студенческой молодежи в течение всей дальнейшей жизнедеятельности. Итак, конкурентоспособность является одним из мотивационных факторов самообразовательной деятельности студентов в образовательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагоги / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. — М.: Изд. дом «Восток», 2003.
2. Закон Российской Федерации об образовании. — М.: МП «Новая школа», 1992.
3. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе. — 2 — е изд. — М.: Пед. о-во России, 1999.
4. Самостоятельная работа студента. // Педагогика в системе многоуровневого образования. Часть 1. Введение в педагогическую профессию: Программа и методические материалы. Сост.: Ф.К. Савина, Н.М. Борытко, О.Г. Нагибина и др. Волгоград: «Перемена», 1998.
5. Кондрашова, Л.В. Сборник педагогических задач: Учеб. Пособие для пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1987.
6. Педагогическая практика: Учеб.-метод. Пособие / Ред. Г.М. Коджаспирова. — М.: Академия, 1998. — (Педагогическое образование).
7. Натанзон, Э. Ш. Приемы педагогического воздействия: Учеб. Пособие для пед. ин-тов. — 2 — е изд., испр. и доп. — М.: просвещение, 1972.
8. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам / Редкол.: Д.Ж. Бакеева и др. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1981.
9. Андреев, В. И. Педагогика: Учеб. Курс для творч. Самообразования: Учеб. Пособие для вузов. — 2 — е изд. — Казань: Центр инновац. Технологий, 2000.
10. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебн. пособие для вузов / Э.Ф. Зеер; М-во общ. и проф. образ. Рос. Федерации, Урал. гос. проф. — пед. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. ун-та, 1997.
11. Субъектное становление специалиста как цель профессионального воспитания студентов вуза. // Матер. II-ой межрегион. науч.-методич. конф. 16-17 апр. 2002 г. Воронеж, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.07.08.

УДК 373 (571)

Л.Л. Балакина, канд.пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Автор отмечает, что современное образование решает задачу формирования толерантного мышления учащихся. Это связано с развитием таких качеств личности, как терпимость к инакомыслию, осознание норм собственного поведения, понимание и принятие других.

Ключевые слова: толерантность, принцип толерантности, толерантное (интолерантное) мышление и поведение, коммуникация

В условиях информационно — коммуникативного общества, где взаимопроникновение культур принимает все большие масштабы, обучение и воспитание ценностям и навыкам «жизни сообща» становится главной задачей. В связи с этим особую остроту приобретает проблема формирования толерантного мышления личности школьника.

Поиск оптимальной меры согласия, диапазона толерантности становится ключевой задачей политики государства, направленной на достижение социального доверия, терпимости как факторов экономического роста, стабильности и личной безопасности. Основные приоритеты и меры реализации этой задачи нашли свое отражение в Концепции модернизации российского образования, Законе РФ «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и после вузовском профессиональном образовании», Национальной доктрине образования в РФ до 2005 года, Федеральной программе развития образования на 2000-2005 годы. В данных документах раскрываются новые социальные принципы и требования к системе российского образования и подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные по-

следствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Откликаясь на социальные требования, образование обращается к коммуникативным основам толерантной культуры. Оно создает условия для развития таких качеств личности школьника, как терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, интегрированность я, принятие себя и других, ответственность и т.п., способствующие становлению универсальных способов ориентации в сложном, разнообразном, изменчивом мире [1, с. 8].

Решение этих задач мы связываем с мировоззренческой проблемой — воспитания у школьников толерантного мышления, путь к которому видим в изменении содержания образования на основе адекватной системы педагогических принципов и мер, пересмотре технологий обучения и общения как механизмов становления у них толерантного сознания и поведения. В связи с этим толерантность относим к числу базовых коммуникативных принципов и, одновременно, основополагающих ценностей современного образования.

На то, что толерантность выступает сегодня главной ценностью, а проблема ее формирования у школьников

является одной из наиболее значимых, указывают многие ученые (А.Г. Асмолов, В.Ф. Габдулхаков, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, А.П. Садохин). Вслед за ними сущность феномена толерантности мы раскрываем через такие понятия, как понимание другого, заинтересованность в другом, сочувствие другому, настроенность на диалог с другим и связываем с нравственным аспектом человеческих отношений.

Исследование научно — методической литературы по проблеме формирования толерантного мышления личности позволяет сделать вывод о том, что существуют различные подходы к определению термина «толерантность» [от лат. *tolerantia* — терпение]: «терпимость» (В.Д. Иванов, В.А. Лекторский, А.В. Мудрик), не отождествляемая с равнодушием, снисходительностью и всепрощением (В.В. Глебкин, У.Г. Солдатова); «составляющая прав человека», «благожелательная открытость» (У. Джеймс, Д. Миль, С. Пирс, К. Попер). В более широком смысле толерантность рассматривают, во-первых, как условие нормального функционирования гражданского общества, во-вторых, как условие выживания всего человечества; в-третьих, «уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения». В целом из определений видно, что понятие «толерантность» развивается, приобретает новые значения. Его содержание вырастает из многообразия систем ценностей, жизненных ориентаций, человеческих интересов, мнений, потребностей и установок [2, с. 25].

Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что в ней мало освещенными остаются вопросы введения в содержание образования специального материала, дающего учащимся информацию о разных культурах и позволяющего организовать ее обсуждение и эмоциональное переживание; воспитывающей роли ознакомления учащихся с традициями дружбы и добрососедства представителей различных рас, народов, конфессий; важности формирования представлений о правах человека, плюрализме как нормах современного общества. Недостаточно уделено внимания аспектам практического характера: как педагогу работать с такими сдерживающими формирование толерантности явлениями как социальные стереотипы, культурантентризм, ксенофобия; какие условия необходимо создать для преодоления учеником этих внутренних барьеров.

По нашим наблюдениям, расширение лишь общего кругозора школьников, углубление их знаний в области культуры и прав человека не позволяют решить задачи формирования толерантности как важного свойства их личности. Недостатком предлагаемых путей обучения и воспитания, на наш взгляд, выступает ориентация школы преимущественно на спецкурсы, факультативы, учебные модули и т.д. При этом урок, как основная форма обучения и воспитания, остается в этом направлении почти не задействованным. В силу этого толерантность, как основополагающий, базовый принцип формирования толерантного мышления учащихся, не реализуется комплексно, в системе.

Это подтверждают результаты проведенных нами опросов учащихся общеобразовательных школ Республики Алтай, цель которых состояла в выяснении того, является ли толерантность сформированным у них качеством или нет. В результате обнаружилось, что почти каждому четвертому ученику свойственно неприязненное (даже агрессивное) отношение к иному (сверстнику, культуре, позиции, мнению и т.д.), которое выражалось в их ответах на вопросы теста О.И. Тушкановой «Насколько вы терпимы?». На основе полученных данных зафиксировано противоречие между необходимостью формирования толерантности школьников и недостаточной разработанностью в педагогике вопроса о том, что составляет содер-

жание данного понятия как педагогического принципа, каковы адекватные пути и средства его реализации в учебном процессе?

Нам близка позиция тех ученых, которые считают, что толерантность не зависит напрямую от знаний, обычаев, традиций, быта представителей иных культур и определяют ее как ценностное отношение человека к другим, выраженное в признании, принятии и понимании им представителей иных культур (В.А. Тишков, К.Э. Эплай). Понимание толерантности таким образом позволяет определить ее как принцип, способствующий становлению коммуникативного мышления (гибкого, терпимого, подвижного) педагога и учащегося, а процесс его становления рассматривать не как самопроизвольный, но полагающий создание соответствующих педагогических условий. Такой ракурс осмысления толерантности позволяет раскрыть ее обусловленность понятиями: альтруизм (от лат. «другой»), гуманность (от лат. «человек»), чувство личностной свободы, ответственность, а значит, не растворить этот социокультурный феномен в других явлениях, но увидеть как особую психолого-педагогическую проблему [3, с. 12].

Как педагогический принцип, направленный на становление гибкого, терпимого мышления учащихся, толерантность проявляет себя на всех уровнях разработки содержания образования: целеобразования, отбора учебного материала, этико-эстетических ценностей, оценки содержания образования и потребностей школьников, а также в практической деятельности педагогов, в ходе осмысления ими всех параметров учебного процесса (проектного, целевого, содержательного, технологического, организационного). При этом идея формирования толерантности становится сквозной: от наиболее общих представлений о толерантности педагог переходит к формированию толерантных свойств каждого ученика с учетом его неповторимой индивидуальности. Так как данный аспект понимания толерантности нам представляется важным, кратко остановимся на каждом из перечисленных параметров.

В начале, на этапе проектирования, формирование толерантности учащихся педагог осуществляет, обращаясь к их коммуникативной культуре и опыту. Согласно Ю. Подгурецки, толерантность требует большой личной культуры всех участников коммуникации. Целевой параметр включает множество перспектив, среди которых особое значение приобретает развитие коммуникативного (гибкого, мобильного, адаптивного и т.п.) мышления учащихся, становление у них коммуникативной картины мира, активное их участие в решении жизненных проблем. Содержательный параметр предполагает наполнение содержания учебного процесса идеями толерантности. Педагог отбирает материал, в котором смысловые модули толерантности предстают в знаковых, простых формах. Основным принципом отбора становится акцентирование, то есть выбор тех единиц проектируемой культуры, в которых толерантность проявляется наиболее выразительно: визуальные и вербальные тексты отражают плюрализм общества как часть «социального опыта», коммуникативную культуру. Технологический параметр обеспечивается двумя факторами: первый механизмами, с помощью которых он включает, запускает, и поддерживает коммуникативный процесс; второй — выбранными коммуникативными средствами, способствующими самовыражению, самоактуализации учащихся в соответствии с толерантными установками. Организационный параметр проявляет себя в вариативном, гибком использовании способов обучения, их адаптации к коммуникативным приоритетам учащихся. Таким образом, толерантность как принцип построения учебного процесса как коммуникативного взаимодействия педагога и учащихся (пе-

дагогической коммуникации), затрагивает все его параметры, пронизывает все этапы.

В связи с этим ведущую роль в организации коммуникативного взаимодействия как цепи событий, являющихся учащимся смысловую значимость толерантных отношений в жизни человека, мы отводим педагогическому управлению. Его суть состоит в том, что реализация принципа толерантности в процессе обучения предполагает построение (регулирование) коммуникативных отношений между его участниками путем создания ситуаций, способствующих проявлению у них сдержанности, уступчивости, терпимости. Такое управление приобретает характер помощи, поддержки, рефлексии, актуализации толерантной оценки изучаемых событий и фактов, а также толерантного поведения учащихся (этим оно принципиально отличается от жесткого, однозначного, директивного управления). В результате объективированные смыслы толерантной культуры преобразуются в их личностные смыслы, которые педагог «овеществляет», делая толерантность стабильным свойством. При этом складываются между всеми участниками коммуникации доброжелательные, понимающие отношения выступают основным результатом толерантного взаимодействия.

Вместе с тем, очевидно, что современное образование обеспечивает становление и развитие не только толерантного, но интолерантного мышления учащихся. Это обусловлено рядом причин. Во-первых, культура, история насыщены не только фактами терпимости, но и нетерпимости, включая ее крайнее проявление — агрессию, поэтому учащиеся, погруженные в такое «агрессивное» образовательное пространство, многие явления осваиваемой культуры не воспринимают позитивно. Во-вторых, интолерантным часто выступает мышление самого педагога, неосознанно ориентирующего школьников соответствующим образом. В-третьих, имеет место, так называемый, педагогический «самотек», когда учащиеся остаются один на один с учебным предметом и не могут без помощи педагога адекватно оценить тот или иной материал. В-четвертых, интолерантное сознание учащихся подпитывает виртуальная реальность, активно создаваемая средствами массовой информации и имеющая ярко выраженный вектор антикультуры, бездуховности и насилия. В-пятых, свое отрицательное влияние на их сознание оказывают события реального социума, в последнее время непредсказуемые и жестокие по отношению к человеку [2, с. 253].

Отсюда можно полагать, что толерантное и интолерантное сознание личности методологически имеют различное значение: толерантное мышление свойственно в большей мере коммуникативному содержанию образования, а интолерантное — традиционному. В первом случае, наиболее важными ценностями являются: свобода выбора, многовекторность, гибкость в принятии решений, терпимость по отношению к другим, уважение, доброта, любовь, понимание; во втором — предпочтение отдается жестким, однозначным, унифицированным отношениям. Соответственно, характерными чертами интолерантного мышления учащихся, формируемого традиционным образованием в скрытой или явной форме, становятся: идеологические стереотипы и ориентации, непримиримость к инакомыслию, нетерпимость по отношению к «чужому» сознанию, линейность, однозначность.

В отличие от традиционной (узко предметной) модели образования, реализующей, главным образом, целевую рациональную (интолерантную) деятельность, его коммуникативная модель ориентирована на выстраивание между ее участниками понимающих, дискурсивных отношений, основанных на согласовании, многовариантных способах решения проблемы, аргументировании, доказательстве, доводах, рациональном проявлении

чувств, эмоций, переживаний. Представляется, что лишь в совместном поиске и переработке информации происходит воспитание толерантности как важного коммуникативного свойства личности учащихся. В этом смысле нам близка точка зрения Н.М. Смирнова, который считает, что истоки интолерантности обнаруживают себя в сфере неотрефлексированного, непроблематизированного опыта. Это означает, что лишь осознавая интолерантность (толерантность) как явление, ученик формируется как толерантная личность. Выработывая в себе толерантность как норму жизни, он становится лояльнее, терпимее к окружающим, начинает осознавать суть толерантных моделей поведения, межличностного общения в целом, то есть ориентируется на гуманистические, демократические, герменевтические ценности.

Анализ деятельности учителей, собственного педагогического опыта дает основание полагать, что процесс становления толерантной личности ученика начинается с момента обучения тому, в чем заключаются его права и свободы. Открывая для себя возможность быть свободным, он ответственно и гибко определяет свою позицию. Овладевая способами противодействия влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим (одноклассникам, педагогу, взрослым), развивает у себя независимое мышление, критическую рефлексию, основанную на моральных ценностях и этических нормах [4, с. 18].

Воспитание толерантных свойств педагога осуществляется одновременно с процессом актуализации строящихся коммуникативных отношений, связей и ценностных предпочтений. В результате перед учащимися открывается широкое поле культуры, включая ее пограничные области, освоение которых способствует формированию у них толерантного мышления. При этом педагог учитывает следующую закономерность: становление и развитие толерантного сознания школьника способствует становлению его толерантной культуры, а она, в свою очередь, — становлению толерантной личности. При адекватных условиях возможной оказывается и обратная логика взаимодействия толерантных коммуникативных отношений, когда ученик воплощает свои толерантные идеалы, например, в виде художественных текстов (картин, музыкальных произведений, стихотворений и др.); творит новое содержание, свою художественную реальность, многократно переживая ее, и, тем самым, творит себя как толерантную личность. Очевидно, формирование толерантности учащихся осуществляется одновременно с процессом их самоактуализации, самоопределения и самореализации.

Данные свойства его личности, с точки зрения психологов (М.С. Андрианов, Г.М. Андреева, О.И. Марченко, А.К. Михальская, А.К. Павлова) обнаруживают себя во взаимосвязи с преодолением собственных эгоцентрических установок, проявляющихся в стремлении полагать свои взгляды, ценности, образ жизни единственно верным и правильным. Выступая основным внутренним препятствием становления толерантности школьника, эгоцентризм часто является причиной его нетерпимого и даже агрессивного отношения к другому образу жизни, мысли, поступкам. Психологические исследования этого явления позволяют выделить ряд факторов, способствующих его преодолению.

Особое значение мы придаем «механизму децентрации» (Ж. Пиаже), суть которого заключается в умении личности координировать свою точку зрения с другими. Актуализации данного механизма способствует организация учебных дискуссий, диалога, ролевых игр и других интерактивных способов обучения. При этом трудности, с которыми ученик сталкивается в попытке понять другого (одноклассника, педагога, писателя), обусловлены действием «механизма типологической ин-

терпретации» (А. Шюц), то есть использования в процессе коммуникации схем и устойчивых стереотипов.

Преодолевать стереотипы школьники начинают с момента появления у них собственного мнения, своей личностной позиции. Чтобы «приглушить» эгоцентрическую направленность, педагог актуализирует их моральные, духовные качества, организуя ситуации повышенного физического и эмоционального напряжения. Они помогают каждому участнику коммуникации ощутить свободу быть человеком и поступать в соответствии со своими человеческими (толерантными) качествами. Использование таких ситуаций в учебном процессе рассматривается нами как необходимое условие воспитания толерантности учащихся. Выясним их содержание, специфику и способы реализации в учебном процессе.

Разновидностью ситуаций, создающих эмоциональную напряженность, является организация встречи учащихся с иной культурой (человеком, фильмом, книгой и др.), которую педагог осуществляет различными, но взаимодополняющими способами. Первый способ — это непосредственная встреча учащихся с представителями иной культуры. С помощью таких встреч в естественных условиях, «лицом к лицу» учащиеся преодолевают предрассудки, и стереотипы в отношении представителей этих культур. Совместное обсуждение подобных встреч, соотнесение своих переживаний, впечатлений, мнений с мнениями других участников дает возможность выразить собственную культурную идентичность, что, на наш взгляд, очень важно для становления толерантности. Вторым способом организации встречи учащихся с иной культурой выступает моделирование педагогом специальных игровых ситуаций, где все участники берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию, вступают в межкультурный диалог. Преимущество данного способа видится в том, что игровые занятия легко встроить в учебный процесс, в рамки обычного урока. На таких встречах — играх учащиеся знакомятся с культурным многообразием мира, выявляют наиболее очевидные культурные различия, выясняют возникновение вследствие этих различий межкультурных конфликтов. Вместе с тем заметим, что сами по себе встречи с иной культурой не обязательно дают воспитательный эффект, но они служат базой, на которой развивается реализация трех основных условий.

Во-первых, — это проблематизация отношений учащихся к иному (человеку, культуре, событию и т.д.). Соглашаясь с мнением Р.Г. Кламенского, мы рассматриваем проблематизацию как искусственно создаваемую педагогом ситуацию, позволяющую школьникам анализировать собственные суждения по поводу другого, обнаруживать и преодолевать собственные стереотипы, которые ранее они, возможно, и не осознавали. Через проблематизацию педагог реализует цель: поколебать (усомнить) учащихся в кажущихся очевидностях, помочь им переопределить свое отношение, точку зрения. Важную роль в этом мы отводим диалогу с другим, посредством которого ученик приобретает способность увидеть его мир изнутри, встать на его место (М.М. Бахтин). Воспроизводя в диалоге иной образ мыслей, логику, культуру, мышление, ученик переосмысливает, таким образом, свои взгляды.

Другим не менее значимым условием, способствующим организации встречи учащихся с «иным», являются проблемные дискуссии, которые представляют собой уже не игровой диалог ролей, но межличностное общение по какой-либо проблеме поликультурного современного

общества. В ходе совместной рефлексии школьники не только обсуждают разные мнения, соотносят с ними свой взгляд, но и получают возможность осознавать и преобразовывать свою позицию. Дополнительным условием, способствующим осуществлению встречи учащихся с иной культурой, выступает позиция педагога, оказывающего помощь и поддержку в процессе овладения способами критического мышления, аргументации, ведения диалога, анализа. Развивая у школьников ценностную систему, создает благоприятные условия для преодоления ими своей информационно — операциональной бедности, инфантильности, безынициативности и т.п.

Как видно, становление толерантного мышления учащихся представляет собой не произвольный, спонтанный процесс, но специальным образом спроектированное и построенное коммуникативное взаимодействие педагога и учащихся (педагогическую коммуникацию), организуемое при помощи адекватных условий, принципов и средств. Базовым условием формирования толерантных свойств личности учащихся мы считаем изменение содержания образования в сторону его информационно — коммуникативной направленности. Такое образование полагает многовариантные пути решения задач, палитру мнений, позиций, смыслов участников коммуникации, их несовпадение и взаимоисключение или, напротив, взаимное сближение. Соответственно, чтобы реализовать его, педагог использует особые интерактивные формы и методы обучения, а именно: диалог, механизмы взаимной адаптации, проблемные технологии обучения, ситуации встреч и задач развития толерантного сознания учащихся. Поскольку коммуникативно ориентированное образование поликультурно, а значит, наполнено ценностями разнородных культур, то оно обеспечивает свободный выбор учащимися того или иного события, факта, явления в соответствии с их смысловыми приоритетами. Такую свободу выбора педагог осуществляет на основе способности видеть общее между разнонаправленными смысловыми векторами и их возможного аргументированного компромиссного принятия.

Все сказанное, позволяет сформулировать основные направления реализации в учебном процессе толерантности как базового педагогического принципа: стремление к пониманию причин насилия и нетерпимости; содействие воспитанию, основанному на уважении к другим, особенно к тем, кто в современном обществе оказывается наиболее маргинализированным; поощрение практики толерантного взаимодействия как средства утверждения мира, справедливости и уважения прав человека; с целью противостояния дискриминации и маргинализации; укрепление общения, поддержание свободы выражения; развитие убежденности в том, что совершенное проявление толерантности — это уважение достоинства личности и политическая свобода; адаптация учащихся к жизни в меняющемся поликультурном обществе; содействие развитию мира, солидарности, взаимопомощи и сотрудничества; противостояние упрощенным и догматическим позициям фанатизма любого вида; поддерживание дружественной, толерантной позиции и интонации как оптимального способа достижения понимания другого; формирование установки на творческое, диалогическое решение проблем; способствование тому, чтобы учащиеся понимали эффективность использования мирных способов решения проблем и конфликтов и отказа от насилия; пробуждение чувства альтруизма, открытости, уважения к другим, солидарности и сопричастности [1]. Данные направления в совокупности составляют особое содержание принципа толерантности.

Библиографический список

1. Бетти, Э. Риэрдон. Толерантность — дорога к миру / Бетти Э. Риэрдон. — М.: «Бонфи». — 2001.
2. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) // Сб. науч.-метод. ст. — М.: НПО «МО-ДЭК». — 2003.

3. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно — целевых приоритетов образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. — 2001. — № 10.
4. Тюпа, В.А. Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики / В.А. Тюпа // Дискурс. — Новосибирск: Наука. — 1996. — № 1. *Статья поступила в редакцию 6.11.08.*

УДК 796

Д.В. Викторов, канд. пед. наук, доц. ЮУрГУ, г. Челябинск

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Проблема здоровьесбережения охватывает широкий комплекс медико-биологических, педагогических, психологических, социальных и др. наук, определяющих различные взгляды на данное явление, подходы, организацию и технологию. Видимо поэтому отсутствует единая точка зрения на само понятие и множество трактовок его содержания. В связи с этим, необходимо выделить те концепции, которые являются существенными для нашего исследования, определить соотносимость теорий в интересах создания дисциплины, носящей мультифункциональный характер.

Ключевые слова: здоровьесбережение, образовательные системы, методология.

Современная организация образовательного процесса определяет здоровье как цель, объект и результат деятельности, формирует культуру отношения к своему здоровью на всех уровнях, вводит приоритет здорового образа жизни, гарантирующей оптимальные условия физического и психического становления профессионалов. Однако на фоне ухудшения здоровья студентов адаптация учащихся к обучению идёт медленно, вызывая срыв нервно-психической сферы развитие неврозов и возрастания уровня соматических заболеваний.

Свою долю ответственности за сложившуюся ситуацию несёт педагогика. Многие исследователи констатируют не только отдельные моменты неблагополучного состояния здоровья студентов (окружающая среда, стиль жизни, наследственность, дефицит двигательной активности), но и выделяют целый комплекс отрицательных социально-педагогических факторов:

- отсутствие целенаправленной пропаганды и просвещения в области здоровья и здоровьесбережения личности в высших учебных заведениях (А.С. Белкин и др.);
- недостаток методик в области обучения и воспитания здорового образа жизни студентов (В.И. Загвязинский и др.);
- недостаточное внимание к формированию потребностей, мотивации и установок на здоровый образ жизни молодёжи в учебных заведениях вообще и в вузах в частности (Б.Г. Ананьев и др.);
- слабая разработанность критериев и показателей в области оценки уровня сформированности здоровьесбережения студентов (С.С. Коровин и др.);
- крайне слабая ориентированность на формирование и развитие личностно значимых качеств студентов, их разнообразных способностей и склонностей на поддержание и укрепление здоровья (Л.И. Лубышева и др.).

Характерное для современной науки в целом взаимодействие и взаимопроникновение её различных отраслей, усиление комплексности исследований и тому подобные тенденции приводят всё больше к формированию общенаучных форм и методов научного познания. Любая наука — это только разновидность человеческой деятельности, это непрерывно развивающийся коллективный творческий процесс, движение человеческой мысли, столкновение точек зрения и как результат — появление новых идей и научных направлений. Они не замыкаются в рамках какой-либо отдельной отрасли науки, а получают распространение во всех или многих её сферах. Иначе говоря, рассматривая проблему, специа-

листы разного профиля находят собственные аспекты деятельности, результаты которой образуют единое целое. Это, однако, не препятствует наличию специфических для каждой профессии центров наибольшего внимания и различных сфер практической деятельности [1].

Проблема здоровья и сбережения здоровья для любой науки столь значительна, что осознание самого факта методологической проблематики имело место в истории всякой науки тогда, когда данная наука поднималась от уровня эмпирических исследований к постановке теоретических проблем.

Специфика исследования методологии проблемы здоровьесбережения в образовании достаточно многоаспектна.

Социально-экономический аспект проблемы обусловлен невозможностью достижения экономической стабильности, устойчивых рыночных отношений, повышения уровня благосостояния страны без разрешения имеющихся противоречий между возрастанием нестабильности социума и растущими негативными тенденциями в студенческой среде (наркомания, алкоголизм, правонарушения, половая распущенность и т.д.), увеличением числа учащихся с отклонениями в состоянии здоровья, возрастанием количества студентов специальной медицинской группы, повышением заболеваемости в процессе обучения, затрагивающим органы и системы, наиболее значимые для обеспечения жизнедеятельности, а также между необходимой объективной ценностью здоровья как условия нормальной жизнедеятельности человека и отсутствием субъективной значимости его для значительной части студентов.

Культурологический аспект исследуемой проблемы определяется значением здоровья в обновлении общества и духовном развитии человека. Особо важное значение оно приобретает в связи с возрождением в России гуманистических общечеловеческих идеалов и профессиональными задачами специалистов образования по возрождению, воспроизводству духовных, общекультурных ценностей.

Психологический аспект проблемы здоровьесбережения студентов предполагает выявление профессионально значимых качеств личности, определяющих особенность оздоровительной деятельности, а также изучение закономерностей формирования будущего специалиста как профессионала, в процессе здоровьесбережения в вузе.

В основании педагогики имеется значительный ряд идей, основанных на социальных и личностных предпосылках последовательного накопления знаний, позволяющих рассматривать здоровьесбережение не только как

представления об укреплении соматического здоровья, но и созданию психического и социального благополучия. Теоретические основы здоровьесбережения, поиск эффективных для оздоровления организма человека средств и методов занимали значительное место уже в античной педагогике и в педагогике всех последующих эпох. Описание системы образования, основанной на принципе природосообразности, как системы оздоровления учащихся, берёт начало в трудах Я.А. Коменского.

Следует сказать, что на стыке многих научных дисциплин здоровьесберегающая направленность образования обеспечивает специфику закономерностей, условий, форм и способов изучения организма человека. В целом понятие «здоровьесбережение» в педагогической науке стало использоваться с 90-х годов XXв. и отражало специфику отношений к сохранению здоровья учащихся через особенности организации учебно-воспитательного процесса в различные периоды: «беречь здоровье» — «не обременять» — «забота о здоровье» — «укрепление здоровья» — «охрана здоровья» — «валеология» — «здоровьесбережение».

Магистральным направлением педагогики здоровьесбережения является изменение установок и взглядов на оздоровление в различных условиях профессиональной деятельности, в отдельные периоды жизни и разным уровнем физического, психического и социального благополучия. В этом случае следует констатировать, что здоровьесбережение не может быть реализовано вне деятельностного подхода, позволяющего в педагогике вывести самого студента на первый план, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Здоровьесбережение должно определять возможности выполнения основных функций человека, учитывая тот факт, что человек есть живая система, в основе которой лежат наследственные начала и приобретённые качества [2].

То, что средняя продолжительность жизни человека в Древней Греции не превышала 25 лет, является важным показателем в оценке здоровья её населения. В стране древней культуры Японии средняя продолжительность жизни превышала 80 лет. Очевидно, что методология здоровьесбережения формируется на базе культурологического подхода.

Данный подход предполагает исследование этнических особенностей оздоровления студенческой молодёжной аудитории, опору на этнические ценности молодёжи.

Нормоцентрический подход, традиционно используемый в медицине, в педагогике определяет совокупность статистических норм восприятия, мышления, эмоционального реагирования и поведения в сочетании с нормальными показателями соматического состояния здоровья. Это некий оптимальный уровень функционирования организма — необходимое условие его здоровой жизни (А.Г. Щедрина). Однако малоперспективными будут попытки оценить здоровьесбережение с позиций нормоцентрического подхода: норма ещё не есть объективное отражение процессов здоровья. Мало того, выход за пределы нормы, когда тренируются механизмы гомеостаза, непременно условие существования самой нормы и, следовательно, поддержания процессов здоровья. Поэтому биологической основой здоровьесбережения является способность поддерживать стабильность гомеостаза, изменяемая в определённом диапазоне на протяжении жизни и в каждый конкретный период времени под влиянием факторов внешней среды, степень комфортности самочувствия также меняется, вплоть до дискомфорта.

Всё это обуславливает развитие адаптационного подхода в здоровьесбережении. Суть адаптационного подхода заключается в том, что, несмотря на воздействие внешних факторов, меняющих интенсивность, ритм и ха-

рактер протекающих в организме процессов, основные оздоровительные мероприятия человека, должны чётко обеспечивать рамки физиологических параметров (П.К. Анохин). Системы, обеспечивающие стабильность, норму, т.е. защиту от внешнего мира, всё время должны сами развиваться, увеличивать свою мощность: только при этом условии может быть обеспечено сохранение регуляции в движущейся системе.

Стоит сказать, что устойчивость организма повышается не только к одному фактору, но и к действию нескольких, т.е. речь идёт о комбинированной адаптации. Организму приходится приспосабливаться к колебаниям температуры, атмосферного давления, влиянию микроорганизмов, факторов питания, бесконечному разнообразию психологических, социальных и других воздействий. В этом случае, адаптационный подход должен создавать соответствие морфофункционального состояния организма тем условиям жизнедеятельности, которые создаёт для него среда.

В результате действия оздоровительных мероприятий, обеспечивающих здоровьесбережение, организм приобретает новое качество в форме устойчивости к гипоксии, холоду, физической нагрузке, новому двигательному навыку и т.д. Это новое качество проявляется, прежде всего, в том, что организм не может быть повреждён тем фактором, к которому приобретена адаптация. По существу такие реакции составляют основу закалывания, укрепления здоровья и профилактики заболеваний в процессе оздоровительных занятий. Таким образом, здоровьесбережение необходимо рассматривать как процесс, в основе которого лежит адаптационная реакция организма, направленный на сохранение и укрепление здоровья путём сокращения его потерь, а именно — устранять причины чрезмерного расходования здоровья, исключая факторы риска. В этом случае организм переходит на новый, более высокий уровень адаптационных возможностей.

Сложная многофакторная природа адаптационного подхода в здоровьесбережении обуславливают комплексный подход — сочетание гетерогенных и качественно различных компонентов, отражающие фундаментальные аспекты человеческого существования.

Эта сложность и неоднородность состава, присущая самой природе здоровья, акцентирована в системе оздоровления П.К. Иванова, где полноценную картину здоровьесбережения можно составить только при комплексном подходе, объединяя закалывание, рациональное питание, физические составляющие здоровья, относящиеся к характеристикам анатомических и физиологических особенностей организма, связанных со способностью живых систем к самоорганизации, т.е. устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов, и способностью компенсировать патологический процесс или программе здоровья П. Брэгга, который с помощью комплексного подхода пытается разрешить проблему здоровьесбережения в рамках натуральных средств оздоровления человека. Следовательно, комплексный подход рассматривает здоровье не как социокультурную переменную, а как естественный феномен с относительно специфическими социальными условиями, культурным контекстом, своеобразием национального образа жизни и образа мира

Развитие системного подхода связано с развитием общей теории систем как общенаучного метода познания. Представление о здоровьесбережении как многомерном феномене соответствует модели личности как сложноорганизованной системы, образующее многоуровневое единство. В этом случае, реализация принципов системного подхода позволит избежать односторонности в исследовании феномена, и на этой основе определить круг воздействий на процесс управления здоровьесбережения у будущего профессионала.

С системный подход позволяет приблизиться к пониманию целостности человека. При этом здоровье человека как система представляет собой совокупность элементов и связей между ними, функционирующих как единое целое и имеющую единую цель функционирования — полноценную самореализацию всех заложенных природой способностей. Яркий пример системного подхода в здоровьесбережении учащихся — валеология, наука об индивидуальном здоровье человека — наука, объединяющая усилия медиков, биологов, философов, социологов, психологов, педагогов, экологов, культурологов и других специалистов в создании учения о здоровье, оздоровительных педагогических технологий.

Если признать, что гуманизация образования направлена на создание и применение таких технологий обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности каждого человека, то наиболее адекватным для реализации этой цели является онтогенетический подход — учёт содержания и динамика возрастных изменений развития человека. Предложенные Д.Б. Элькониным, Л.С. Выготским и их последователями концепции периодизации развития индивида, однозначно ставят период студенчества в рамки качественного скачка в развитии человека, касающегося психических процессов, морфологических признаков, вегетативных функций, локомоторной деятельности, физических способностей и состояния здоровья.

Концептуальная позиция онтогенетического подхода для здоровьесбережения состоит в том, что знание закономерностей развития человека создаёт благоприятные условия для того, чтобы строить индивидуально ориентированные программы оздоровительной деятельности для разных по полу, возрасту, степени одарённости, уровню здоровья людей, дифференцированно и своевременно развивать способности и возможности. Выявленные закономерности формируют биологический ритм, сущность которого состоит в последовательной смене периодов развития периодами консолидации, соответствующие естественному ритму человека.

Система знаний о человеке, называемая антропологией, сформировалась в лоне философии, будучи составной её частью. Исходной идеей является позиция очевидности сочетания в человеке и социальных и биологических сторон, взаимообуславливающих единство, но при различном вкладе каждой составляющей в процесс развития. Научные основы оздоровления лиц различного возраста сформулировал П.Ф. Лесгафт, положившего в основу своего учения антропологический принцип: «Человек — вот предмет воспитания» [3].

Антропология дополняется аксиологическими аспектами — оценками, выработкой ценностных ориентаций.

С позиции аксиологического подхода здоровьесбережение выступает как универсальная общечеловеческая ценность, которая соотносится с основными ценностными ориентациями личности и занимает определённое положение в ценностной иерархии. Поскольку человеческая жизнь является высшей ценностью общества, то совокупность свойств, качеств, состояний человека есть ценность не только самого человека, но и общества. С позиции аксиологического подхода здоровьесбережение выступает как универсальная общечеловеческая ценность, которая соотносится с основными ценностными ориентациями личности и занимает определённое положение в ценностной иерархии. Поскольку человеческая жизнь является высшей ценностью общества, то совокупность свойств, качеств, состояний человека есть ценность не только самого человека, но и общества.

В основе этого, на наш взгляд, содержится включение в здоровьесбережение двух основных компонентов: объективного и субъективного. Объективный компонент здоровьесбережения — это совокупность возможностей,

которые могут быть реализованы при наличии полноценного здоровья. Это может быть статусная роль в обществе, профессия, род занятий, продолжительность жизни и т.п. Субъективный компонент здоровьесбережения — это отношение субъекта к своему здоровью, выражающееся в предпочтениях, ценностных ориентациях, мотивации в поведении по отношению к здоровью. Любой образовательный процесс (в том числе и вузовский) можно рассматривать с двух сторон: как процесс присвоения личностью накопленного опыта, культурного потенциала, которые существуют объективно независимо от конкретного человека; и как процесс осмысления ценности получаемых знаний, их роли в становлении личности, возможность применения в жизнедеятельности, что имеет чисто субъективный характер.

Ценности в педагогике выступают, с одной стороны, как идеалы, значимые для развития личности, с другой стороны, как результат, как сформированный навык, включаемый в структуру личности, с третьей — как отношение, позиция, принцип поведения [5]. Именно это превращает здоровье индивида в общественное богатство — от того, насколько подготовлены выпускники вуза в плане здоровьесбережения во многом зависит общественное богатство России. Однако многомерность индивидуального здоровья, его целостность определяются различными системами, участвующими в поддержании конкретного состояния, уровня здоровья, которые сами по себе также являются ценностями, интегрально отражающими какую-либо сторону здоровья, они связаны между собой, взаимосвязаны и могут быть выражены количественно и качественно. Таким образом, речь должна идти о количественной оценке разных показателей здоровья, а не о количестве здоровья.

Вряд ли уместно ранжировать приведённые подходы в рамках иерархической структуры, поскольку мы имеем дело с многомерными взаимодействиями между ними. Соотношения данных подходов, скорее всего, можно рассматривать как рядоположенное, в их взаимосвязи, что помогает понять специфику здоровья как предмета исследования каждого из них.

Основанный на различных методологических подходах и критериях существующий ряд способов и возможностей сберечь и укрепить собственное здоровье сводится к **концептуальным моделям** определённого поведения, в каждой из которых даётся специфическое содержание различных точек зрения.

Стоит сказать, что исследователи давно используют моделирование как метод научного познания. Метод моделирования позволяет получить знание об исследуемом объекте или явлении не путём его непосредственного изучения, а путём изучения аналогичного явления на модели. Но в данном случае требуется создание такой модели, в которой сообщение студентам информации о здоровье, здоровьесбережении сочетается с формированием у них способности к выбору действий, поступков и ценностей, способности принимать и выполнять решения, способности оценивать результаты действий, поступков по критерию здорового образа жизни и его системообразующего компонента — здоровьесбережения.

Моделирование подобных вопросов в педагогической науке для реализации единства воспитания и обучения сохранению здоровья на практике проходит путём применения системного подхода (по В.П. Казначееву). Предлагается оригинальная схема в виде квадрата, стороны которого представляют четыре аспекта здоровья.

1. Верхняя сторона квадрата — это биологические резервы — то, что дано нам природой. Предельный аспект здоровья отражает состояние иммунитета, обменные и гормональные процессы в организме, сексуальные и репродуктивные возможности.

2. Левая сторона — физические возможности организма (степень гармоничности в соответствии с физическим развитием, учёт конституционального типа человека, силовые характеристики).
3. Нижняя сторона отражает психоэмоциональные возможности организма, ассоциативные или образные варианты памяти.
4. Правая сторона — это социальные возможности личности (способности ведомого или ведущего).

Внутри квадрата изображён круг со смещением в сторону нижней и правой сторон (используемые резервы), который определяет точки максимального риска, а векторы показывают возможности неиспользуемых резервов. Данная модель здоровья в какой-то степени позволяет прогнозировать, проводить коррекцию и осуществлять контроль за состоянием здоровья. Но, так как модель представлена в безразмерных величинах, а в реальной жизни в настоящее время отсутствует сколь-нибудь практически значимая интеграция между здравоохранением и образованием, не существует методологии развития мышления и перестройки нашего мировоззрения, нам кажется, что данную модель нельзя принять за основу разработки здоровьесбережения как единственно верную.

С позиций комплексного подхода предлагается следующая модель оценки индивидуального здоровья, включающая следующие взаимосвязанные блоки:

1. Блок «образ жизни». Изучаются особенности образа жизни в конкретный период, отношение к вредным и полезным привычкам, условия учёбы, выявляются факторы риска, особенности личности (представление о здоровье, отношение к здоровью, отношение к болезням, характер медицинской активности), семейная генетика. Взаимодействует с блоком «физическое развитие».
2. Блок «физическое развитие» — оценка физического развития, проводимая по общепринятым методикам с учётом биологического (конституционального) типа. Зависит от блока «функциональное состояние».
3. Блок «функциональное состояние» оценивается по результатам существующих проб с дозированной физической нагрузкой. Проводится количественная оценка физической работоспособности, оценка функционального состояния кардиореспираторной системы. Зависит от блока «тип реактивности».
4. Тип реактивности организма определяет, является ли человек «стайером» или «спринтером», что позволяет дополнительно давать оценку физическому развитию и функциональному состоянию

организма. Взаимодействует с блоком «иммунитет и неспецифическая резистентность».

5. В блоке «иммунитет и неспецифическая резистентность» выясняется количество простудных заболеваний в течение года или обострений имеющегося хронического заболевания, метеолабильность, закалённость, наличие аллергического компонента.
6. Блок «профилактика» непосредственно влияет на индивидуальное здоровье, ориентируясь на задачу улучшения состояния здоровья на протяжении всего жизненного цикла.

С нашей точки зрения, такая модель в большей степени отражает проблемы медицины. Проблемы относящиеся к педагогике с помощью предложенной схемы не могут быть решены.

С позиции адаптационного подхода строится модель многомерности здоровья, элементы которой влияют друг на друга и на гомеостаз организма человека [7]:

1. Уровень и гармоничность развития.
2. Резервные возможности организма.
3. Уровень иммунной защиты и неспецифической резистентности.
4. Наличие или отсутствие заболевания.
5. Уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.
6. Способность освобождаться от метаболитов.
7. Другие элементы.

В результате краткого анализа и структуры здоровьесбережения было сформулировано следующее определение: здоровьесбережение — это сложный феномен, представляющий собой **единство избирательно вовлечённых оздоровительных мероприятий, необходимых для качественных функциональных, физиологических, ценностных характеристик человека, взаимодействие и взаимоотношения которых направлены на сохранение здоровья.**

Исходя из существующих методологических подходов нами предполагается, что для сочетание образовательного, развивающего и воспитательного аспектов обучения (образовательный аспект связан с расширением объёма, развивающий — со структурным усложнением, воспитательный — с формированием отношений) при переходе количества в качество, поскольку обученность и воспитанность как качества личности формируются на основе определённого множества усваиваемых элементов опыта, следует разработать интегративную модель здоровьесбережения в педагогической практике вуза, которая позволяет не только сохранить здоровье, но и сформировать высшие ценностные ориентиры.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска: учебное пособие / В.И. Загвязинский. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008.
2. Колбанов, В.В. Современные педагогические проблемы валеологии / В.В. Колбанов // Здоровье и образование: материалы второй Всероссийской науч. — практ. конф. — СПб.: Здоровье — пресс, 1997.
3. Лесгафт, П.Ф. Собрание педагогических сочинений / П.Ф. Лесгафт. — М.: Физкультура и спорт, 1952. — Т. 5.
4. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / под ред. Т.Т. Джамгарова, А.Ц. Пуни. — М.: ФиС. 1979.
5. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. — М.: Просвещение, 1976.
6. Казначеев, В.П. Лекции по валеологии // Валеология, 1996. — №4.
7. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты / А.Г. Щедрина. — Новосибирск, 1996.

Статья поступила в редакцию 1.10.08.

УДК 378.14

Г.А.Хаустова, канд. пед. наук, старший преподаватель БГПУ, г. Барнаул

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Анализируются общие и педагогические условия оценивания знаний, описываются показатели и уровни безотметочного оценивания, приводится фрагмент таблицы безотметочного оценивания знаний студентов.

Ключевые слова: оценивание, безотметочное оценивание, педагогические условия безотметочного оценивания, показатели и уровни оценивания.

Возвышение роли человеческого фактора во всех сферах жизни общества предполагает переосмысление цели и содержания образования, его особого места в решении как глобальных общецивилизационных проблем, так и вопросов, связанных с обучением, воспитанием и развитием отдельного индивида.

Сформулированные в концепции «Модернизации Российского образования на период до 2010 года» социальные требования к современной школе предполагают повышение профессионального мастерства учителя и соответствующее изменяющемуся объекту обновление системы управления образовательным учреждением. От учителя требуется перевод своей педагогической деятельности со «знаниевой» на новую образовательную парадигму, в центре которой человек и его развитие как высшая ценность.

В настоящее время проблеме оценивания знаний учащихся посвящено достаточно много работ [1-8]. Из них можно выделить то, что для результативного осуществления процесса обучения необходимо выполнить следующие условия:

- систематичность процесса оценивания;
- целенаправленность оценивания;
- доступность и ясность эталонов оценивания и другие.

Эти условия можно отнести и к процессу безотметочного оценивания. Но наряду с ними, важны и конкретные педагогические условия, специфические для безотметочного оценивания. Ими являются следующие группы условий:

- педагогические условия, относящиеся к области преподавания (касающиеся преподавателя);
- педагогические условия, относящиеся к области учения (касающиеся студента).

Педагогические условия, затрагивающие деятельность преподавателя:

1) Профессиональный рост преподавателя (саморазвитие).

2) Эрудиция.

3) Психология профессионализма преподавателя.

4) Индивидуальный стиль деятельности.

5) Личностные качества педагога.

6) Разработка словесных критериев по оцениванию результатов по преподаваемому предмету (в нашем случае — немецкому языку): безотметочное оценивание предполагает словесное оценивание устных ответов, письменных работ студентов. Для этого необходимо преподавателю выработать критерии, по которым будет осуществляться оценивание знаний изучающих немецкий язык.

Педагогические условия, имеющие отношение к студентам:

1) Саморазвитие.

2) Самовоспитание.

3) Самоанализ.

4) Самоконтроль.

Учитывая общие и педагогические условия безотметочного оценивания на основе учебно-методического комплекса по дисциплине «Немецкий язык», были разработаны показатели, отражающие содержание учебной дисциплины.

Оценивание знаний студентов по данным показателям осуществляется на четырех уровнях. Были взяты за основу уровни, выработанные И.К. Шалаевым [9], а именно:

- недопустимый (у студента нет знаний по данному показателю и, соответственно, нет умений);
- критический (у студента есть знания по данному показателю, но применить эти знания на практике он не умеет);
- допустимый (студент знает и применяет полученные знания на практике, но с помощью преподавателя);
- оптимальный (студент выполняет самостоятельно, не нуждаясь в помощи преподавателя).

Фрагмент таблицы

| Показатели | Уровни | | | |
|---|--------------|--|--|--|
| | недопустимый | критический | допустимый | оптимальный |
| Тема "Meine Familie" | | | | |
| Знание базовой лексики по теме. | Не знает | Знает, но не умеет применять полученные знания на практике | Знает и применяет знания с помощью преподавателя | Знает и применяет знания самостоятельно |
| Понимание устной монологической речи по теме. | Не понимает | Понимает не в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме без использования словаря |
| Понимание устной диалогической речи по теме. | Не понимает | Понимает не в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме без использования словаря |
| Понимание письменной речи по теме. | Не понимает | Понимает не в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме с использованием словаря | Понимает в полном объеме без использования словаря |
| Чтение текстов по теме. | Не выполняет | Выполняет не в полном объеме с поправками преподавателя | Выполняет в полном объеме с поправками преподавателя | Выполняет в полном объеме самостоятельно |
| Составление монолога в собственной семье. | Не знает | Знает, но не умеет применять полученные знания на практике | Знает и применяет знания с помощью преподавателя | Знает и применяет знания самостоятельно |
| Составление диалога по теме. | Не знает | Знает, но не умеет применять полученные знания на практике | Знает и применяет знания с помощью преподавателя | Знает и применяет знания самостоятельно |

По данным, полученным из таблицы, вырисовывается объемный портрет студента по показателям, отражающим содержание учебной дисциплины (немецкий язык), выявляется реальная причина проблем неуспеваемости, определяются пути работы с отстающими. Таким образом, преподаватель наглядно может продемон-

стрировать своим студентам, по каким показателям они отстают. Такое оценивание дает больше информации студентам, чем балльное оценивание.

С другой стороны, использование безотметочного оценивания знаний студентов при изучении немецкого языка позволяет активизировать их учебную деятельность.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. — М.: Знание, 1980.
2. Аскеров, Ш. Оценка знаний: поиск рационального варианта // Народное образование. — 2004. — №1.
3. Гормин, А.С. Шестибалльная шкала оценок: оцениваем качество, а не количество // Директор школы. — 2004. — №3.
4. Гузев, В.В. Оценка, рейтинг, тест // Школьные технологии. — 1998. — №3. — III ч.
5. Диканская, Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — №3.
6. Зяблова, Е. Эффективная оценка знаний: (Рассуждения педагога-практика) // Учитель. — 2004. — №3.
7. Качество образования: концепции, проблемы оценки, управление // доклады Всероссийской научно-метод. конф. / Ред. Н.В. Пуштова и др.: В двух частях. — Новосибирск: НГТУ, 1999.
8. Кенфилд, Д., Сикконе, Ф. 101 совет о том, как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников. — М.: УРСС, 1997.
9. Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика. Учебное пособие по психологии управления для руководителей и психологов учреждений образования. — Барнаул: Изд-во БГПУ. — 2000.
10. Hochschule und Ausland. DAAD Letter: Bonn, Deutschland, 2000.

Статья поступила в редакцию 11.10.08.

УДК 371:351.851

Т.А. Зубарева, соискатель ГАГУ, г. Междуреченск, Кемеровская область

ЗНАЧЕНИЕ ИНСТИТУТА ТЬЮТОРСТВА ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе поставлена задача о становлении нового направления в системе высшего образования — института тьюторства. Автор описал возможности стажерских программ для формирования проектной и исследовательской культуры студентов и аспирантов; для их позиционирования и самоопределения в сферах деятельности.

Ключевые слова: тьюторство, стажерские программы, проектирование, исследование, инновации, взаимодействие, экономика знаний, управление знаниями.

Тьюторство работает в инвестиционной модели, где вклады интеллекта и других средств делаются для создания нового личного результата, который может быть выражен как в успешном действии, так и в исследовательском прорыве. Тьюторство может стать новой самостоятельной деятельностью, имеющей свои цели, способы методы работы, важные как для системы высшего профессионального образования, так и становления в России экономики знаний.

Предпосылками становления и развития института тьюторства в высшей школе являются намерения государства в стратегической перспективе достигнуть лидерства в глобальной конкуренции в высокотехнологичных отраслях. Для прорыва в высокотехнологичное международное сообщество формируются территории инновационного развития: особые экономические зоны, технопарки, создается инновационная инфраструктура, федеральные и исследовательские университеты [1]. Создание такого типа институтов поддержки инноваций символизирует собой переход России к другому типу экономики — экономике знаний.

Экономика знаний рассматривает знание как управляемый процесс его распространением, обработкой и использованием [2]. Переход к экономике знаний требует других способов организации деятельности, как бизнес-структур, так и системы образования.

Стремясь к стратегическому лидерству, корпорации уже сейчас вынуждены решать проблему создания и удержания наиболее активного и инновационного человеческого капитала [3, с. 215]. Запрос на новые кадры увеличивается с потребностью экономики в увеличении трансферта технологий, в запросе на создание новых

технологий. Крупные российские компании, постоянно проводящие модернизацию и переход на новые технологические платформы, открывают корпоративные учебные центры, тренинг-центры, проводящие «доводку» специалистов до нового корпоративного стандарта. Некоторые, создают совместные с университетами учебные центры и получают лицензию на образовательную деятельность.

Если опираться на отраслевые стратегии, утвержденные государством, то система профессионального образования должна обеспечить не только точечные модернизации, идущие сегодня, но и комплексное развитие базовых отраслей промышленности. Для этого система высшего образования должна найти свои ориентиры и базовый ресурс — фактор позволяющий приобрести преимущество. Модернизация системы высшего образования невозможна без опоры на принципы, позволяющие действовать с учетом новых реальностей: быстро формирующегося постиндустриального (или информационного) общества, становления экономики знаний, новой парадигмы образования — Life Long Learning, позволяющей осуществлять непрерывное, на протяжении всей жизни образование.

Экономика знаний — это открытая система. Открытость проявляет себя как принцип. Принцип (лат. *principium* — основа, первоначало), с философской точки зрения означает: источник чего-либо, некоторую первооснову, исходный путь. А.А. Цукер описывает открытость как принцип, который выполняет «функцию расширения числа альтернатив предполагаемого действия, расширения зоны смысловой свободы, и как источник необходимости выбора» [4, с. 41]. Принцип от-

крытости в системе образования позволяет отойти от старой схемы организации педагогической деятельности: «описание — предписание — действие», которая сложилась в другой социокультурной ситуации, к новой схеме: «замысел — проект — реализация» [4, с. 43], повышающей шансы включенности человека в социокультурные процессы.

Действие в новой схеме формирует проектное мышление и исследовательскую культуру, позволяющие учитывать мотивы и потребности самого человека, открывает пространство для использования новых знаний, вступления в кооперацию и коммуникацию в стремлении добиться успеха и лидерства. В ориентации на новую схему действия учебный процесс в современном университете будет постепенно меняться как в сторону обеспечения образовательной мобильности студентов за счет реформирования учебного процесса в соответствии с международными стандартами подготовки кадров (бакалавриат — магистратура), так и в сторону создания открытого образовательного пространства, для увеличения возможностей получить дополнительные компетенции за счет различных междисциплинарных программ, участия в исследовательских программах, в программах углубленной языковой подготовки и др. [5].

Так, например, организационная структура университета Гумбольдта (Берлинский университет) базируется на двух фундаментальных принципах: академическая свобода и единство исследований и преподавания. Такая модель позволила немецким университетам стать центрами научной мысли [6]. Рональд Барнет, профессор Института образования Лондонского университета вводит еще один принцип, позволяющий справляться со сверхсложностью современного мира — принцип неопределенности. Этот принцип требует отказа от понятия «обучения» в старом смысле этого слова, от его узкого понимания. Это не может быть просто моментом передачи или приобретения знания или навыка, средством распространения результатов исследования и научных толкований. В университете важно освоить опыт формулирования сомнений и спорности как таковой. Споры, «столь почитаемые в средневековом университете могут, в конце концов, в чем-то помочь и нам. Университет должен помочь нам жить в условиях неопределенности и даже научить радоваться ей» [7, с. 41].

Новые концепции и взгляды на устройство университетов ведут к изменениям, как в его организационной структуре, так и в организации учебного процесса [8]. Если формировать систему профессионального образования под задачи складывающихся экономических кластеров, то важно обеспечивать взаимодействие университетов и предприятий путем совместного участия в разработках и исследованиях. По приказу это сделать не возможно, нужен «комплекс мер и определенное время» [9]. Это потребует не только новых кооперативных связей университета и корпораций (предприятий), но изменений в организации учебного процесса в университете.

Все изменения должны работать на увеличение мобильности студентов, на расширение их возможностей включенности и вовлечения в образовательные и исследовательские сети, возможностей трудоустройства в организациях — партнерах вуза. В ситуации расширения возможностей индивидуального движения студента у тьюторства, как специальной деятельности по формированию индивидуального образовательного маршрута (пути) человека в знании появляется естественное поле для деятельности. Сегодня существующие практики «подгонки» человека под деятельность (корпоративные тренинги, коучинг и др.) закрепляют человека в деятельности. Тьюторинг освобождает человека от деятельности, задавая новые горизонты понимания и действия; позволяет освободиться от устаревшего знания, произ-

вести комбинирование и ре-комбинирование знаний и опыта, обеспечить появление нового конкурентного преимущества [10, с. 168].

Одно из перспективных направлений, где тьюторство может способствовать появлению нового конкурентного преимущества выпускников университетов — это партнерские стажерские программы студентов бакалавриата и магистратуры, аспирантов. Мастера военного дела считали: если вы хотите от войск получить чуть больше, чем выполнение прямого приказа, они обязаны знать, что происходит вокруг них на фронте. Считается, что всего пять — десять процентов людей могут *рождать идеи и придумывать направление движения*. Из них порядка пяти процентов *могут это реализовать*, а десяти — пятнадцать процентам *можно объяснить, как это можно реализовать*. Если мы хотим достигать лидерства, то нужно увеличивать количество людей способных генерировать, и реализовывать идеи. Это может стать объединяющей идеей и основой совместных с корпорациями, бизнесом и властью стажерских программ в вузе.

Совместная разработка партнерских стажерских программ, в которых участвуют студенты, организационно-партнеры, преподаватели, может стать пространством для открытия и проработки инновационных направлений для бизнеса или управления, одновременно, — пространством для формирования исследовательской деятельности, ориентированной на создание и поиск инноваций, и проектной, ориентированной на внедрение инноваций, культур, а значит и формирования современных компетенций для студентов и преподавателей [11; 12, с. 127-131]. Это и будет вклад тьюторства в формирование конкурентного преимущества вуза и вклад перехода к экономике знаний в стране.

Цель партнерских стажерских программ в переходный период становления нового профессионального образования в России — целенаправленно формировать конкурентное преимущество выпускников и аспирантов университетов и создавать вокруг университета сеть партнеров. Такие программы могут быть разными: стажерские дни; стажировка в должности; стажировка в типе деятельности; стажировка в проекте; стажировка в исследовательской программе.

Совместная разработка партнерских стажерских программ поможет решить следующие задачи для освоения проектной и исследовательской культуры: 1) *позиционирование* и 2) *самоопределение* в сферах деятельности ее участников. *Позиционирование* связано с пониманием цели и места действия, с определением своего вклада (имеющихся опыта, знания, компетенций, квалификаций), а *самоопределение* с желанием и намерением освоить, начать управлять собой или своей новой позицией в деятельности [13, 164-173]. Александр Неклесса, считает, что «социальный организм, который не понимает, зачем он существует, обречен находиться в управлении у других организмов» [14, с. 102].

Вхождение в проблематику организации-партнера университета и разработка партнерских стажерских программ под конкретную проблему обеспечит взаимодействие и возможность вхождение в сети профессиональных сообществ, где складывается собственная *система управления знаниями*.

Английские исследователи Крис Коллинсон и Джефф Парселл считают, что «знание внутри сообщества распределяется равномерно, совместно создаются и применяются рабочие приемы, определяется, какие методы функционируют лучше других, как и когда их целесообразнее применять. Эти сообщества состоят на службе у знаний и компетенций в определенном виде деятельности организации. Они помогают участникам развивать собственный профессионализм и вносить ценный вклад в работу своего подразделения» [15, с. 193-

205]. Успешное управление знаниями должно включать в себя три элемента: 1) общую надежную техническую инфраструктуру для обмена информацией; 2) установление контактов между людьми, обладающими знаниями, и побуждение их задавать вопросы, слушать и делиться опытом; 3) процесс упрощения обмена знаниями при помощи их проверки и оттачивания.

Будем рассматривать класс систем управления знаниями — системы сетевой памяти (ССП), предназначенные главным образом для обмена знаниями и опыта участников локального сообщества — разработчиков и участников партнерской стажерской программы. В качестве основного элемента ССП будем рассматривать сетевую память (СП). Опишем цикл обращения знаний в ССП на формальной модели, в соответствии с нашей задачей. В этой модели должны быть учтены несколько процессов:

- 1) процессы передачи знаний от пользователя к СП;
- 2) процессы передачи знаний от СП к пользователю;
- 3) процессы хранения знаний в СП;
- 4) процессы усвоения знаний пользователями.

Пользователем, в нашем случае, является участник стажировочной программы; им может быть студент, разработчик, эксперт, аспирант, преподаватель и др. В предлагаемой модели пользователь и СП описываются парами совокупностей знаний, в каждую пару входит совокупность знаний, которой обладает пользователь или СП, обозначаемая M , а также совокупность знаний, получаемая ими при взаимодействии, обозначаемая C . Таким образом, пары совокупностей знаний имеют вид M_n, C_n — для пользователя и M_{cn}, C_{cn} — для СП.

Для описания цикла обращения знаний внутри сети (партнерской, исследовательской, образовательной) мы воспользовались схемой цикла обращения знаний в системе корпоративной памяти, введенной В.П. Малиновским [16, с. 164-165].

Цикл обращения знаний внутри сети включает в себя четыре основных и один дополнительный процессы:

- 1) процесс P_{cn} оформления знаний пользователем для ввода в СП; он реализуется как занесение и доставка в сетевую память оформленных знаний (например, создание описаний приемов, методик используемых в совместной работе, совместное составление планов, опыт подготовка контрольно-измерительных материалов для оценки сделанного, подготовка материалов докладов, публикаций, реферирование, аналитика по проблеме и др.);
- 2) процесс P_c занесения формализованных знаний в СП; он реализуется как размещение подготовленных материалов в научных сборниках, на сайте, публикация материалов в изданиях партнеров, выступления на конференциях и др.;
- 3) процесс P_{cn} получения пользователем знаний из СП представлен как обмен опытом, использование материалов библиотеки, использование банка аналитических и технологических данных и др.;
- 4) процесс контроля усвоения пользователем полученных знаний, представлен в сети как использование, внедрение в практику лучших методик, приемов и технологий;
- 5) имеет место дополнительный процесс получения пользователем ССП дополнительных навыков работы со знаниями, обусловленными его работой по структурированию и оформлению собственных, полученных во время разработки и реализации стажерских программ знаний и опыта, работа с образцами, анализ и изучение технологий, под-

готовка выступлений с использованием имеющихся разработок (рис. 1) [16, с. 164-165].

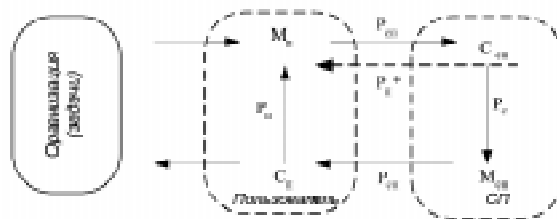


Рис. 1. Модель цикла обращения в системе сетевой памяти

Такой способ обращения знаний внутри партнерской сети (исследовательской или образовательной) делает сам процесс образования ресурсным, так как его результатом становятся новые знания, способы работы в профессиональной области, способы работы со знанием и формируется интерес к предмету усвоения. Процесс образования в такой модели переформирует знания, меняет способы их получения и, что особенно важно, ставит новые задачи для освоения.

Установление таких новых социальных связей неиерархического типа, основанных на обмене знаниями, позволяет преодолевать агрессивность среды, трудности внедрения нового посредством более прогрессивной деятельности — сотрудничества. Поэтому совместная разработка программы и ее реализация путем реализации конкретного проекта совместного действия позволяет выпускнику вуза представлять всю деятельность в целом и осваивать элементы деятельности, как определенную функцию. Так, в рамках социокультурного проекта «Во имя общего будущего» (грантовая программа «Шаги за горизонт» Объединенной компании «РУСАЛ»), была реализована программа стажерских дней в Администрации Новокузнецкого района г. Новокузнецка. Студенты — экологи Новокузнецкого филиала — института ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет» вместе со специалистами органов муниципального управления внедряли новый инструмент планирования — «дорожную карту». После стажерских дней нововведение вошло в практику управления на уровне муниципалитета, студенты получили опыт понимания городской экологической политики и проблем ее реализации; реализовали проект, открыли для себя новые темы для изучения и возможности для проектной активности в поле экологических проблем города. В результате реализации программы стажерских дней студенческой командой из пяти человек был разработан и реализован на базе нескольких образовательных учреждений проект «Экологическая школа для подростков и юношества».

Разработка и реализация партнерских стажерских программ в вузе становится полем возможностей для тьюторской практики. Создание новых партнерских отношений с предприятиями и корпорациями, органами местного самоуправления, другими субъектами развития территории служит целям создания нового опыта организации партнерств во имя наращивания конкурентных преимуществ и лидерства как вуза, так и его партнеров, за счет вкладов в интеллект: формирование проектной и исследовательской культур, освоение новых компетенций. Тьюторство в новых условиях становится инструментом продвижения идеологии и методов экономики знаний, становления систем управления знаниями [15, с. 164-165] в пространстве современного вуза.

Библиографический список

1. Лурье, Е.А. «Территории инновационного развития: опыт регионов» / Е.А. Лурье // Инновации, 2008.
2. Разинкина, И.В. Переосмысление ценности знания — необходимое условие построения экономики знаний / И.В. Разинкина // Креативная экономика, 2007. — №6.

3. Щедровицкий, П.Г. Формула развития / П.Г.Щедровицкий и др.// Сборник статей: 1987-2005. — М: Архитектура, 2005.
4. Цукер, А.А. Открытость как принцип образования и педагогической науки: обозначение темы / А.А. Цукер // Школа и открытое образование: Сборник научных трудов по материалам III Всероссийской научной тьюторской конференции (12 — 14 февраля 1998г.) и региональных семинаров / отв. ред. И.Д. Проскуровская, А.О. Зоткин. — Москва — Томск: ТГУ, 1999.
5. Княгинин, В.Н. Галушкина М.В. Массовое, гибкое и интернациональное / В.Н. Княгинин, М.В. Галушкина. — «Эксперт», 2005. — №43. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/authors/knyginin/?library=2143>.
6. Княгинин, В.Н. Университет — уход от классики / В.Н. Княгинин // 60 параллель, 2008. — №2.
7. Барнет, Р. Осмысление университета / Р. Барнет. //60 параллель, 2008. — №2.
8. Ковалева, Т.М. К построению открытого пространства высшей школы / Т.М. Ковалева // Педагогика развития: институциональные переходы в сфере образования: материалы 14 науч.- практ. 2004. — апрель / отв.за выпуск Б.И. Хасан. — Красноярск: ИПК СФУ, 2004.
9. Уваров, А.Ф. «Университет в национальной инновационной системе» / А.Ф. Уваров // Инновации, 2008.
10. Нордстрем, К. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале. — Санкт-Петербург: Стокгольмская школа экономики, 2002.
11. Александров, Ф.О. Корпоративная образовательная программа «Стажировка в градостроительном проектировании» / Ф.О. Александров, И.Г. Постоленко, Е.Б. Чернова // Кентавр, 2003. — №32.
12. Зубарева, Т.А. Сетевые формы взаимодействия в образовании. Основные вопросы теории и практики: монография / Т.А. Зубарева, А.В. Петров. — Горно-Алтайск: МНКО, 2008.
13. Балашкина, М.Г. Педагогика самоопределения в статусе механизма «заботы о себе» / М.Г. Балашкина // Архэ, 2004. — №5.
14. Неклесса, А.И. Постиндустриальный передел России / А.И. Неклесса // Архэ, 2004.- №5.
15. Коллинсон, К. Учиться летать. Практические уроки по управлению знаниями от лучших научных организаций / Крис Коллинсон, Джефф Парселл. — М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2006.
16. Малиновский, В.П. Об одном применении онтологического подхода в управлении знаниями / В.П. Малиновский // Научная сессия МИФИ — 2005: сб. науч. трудов. — М., 2005 — Т. 3.

Статья поступила в редакцию 11.09.08.

УДК 371.011.1

Н.В. Боговик, аспирант БГПУ, г. Барнаул

ЯЗЫК КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматривается процесс воспитания поликультурной личности с развитым лингвистическим сознанием в системе современного образования. Основная идея автора статьи доказывается как сохранение национальной специфики в образовании и воспитании с помощью особых педагогических условий преподавания иностранного языка, трактуемого как ведущее средство поликультурного воспитания.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, язык в поликультурном воспитании, национальная специфика в образовании и воспитании.

В настоящее время в образовательной системе центром является человек, который воспитывается и развивается в поликультурном пространстве. В связи с достаточно резким подъемом национального самосознания и этнокультурной самоидентификацией возникает интерес к своей национальной культуре, культуре других народов, к взаимодействию личности и культуры, а также появляется желание понять соседствующие культуры и желание иметь возможность говорить на языке данных культур.

Многие ученые (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Е.И. Пасов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.) большое внимание уделяют использованию языка в диалоге культур. Они придерживаются мнения, что в современном мире для каждого человека возникает необходимость владения как минимум двумя языковыми системами (системой своего родного языка и системой иностранного языка). Следует отметить, что изучение языка не представляется возможным без одновременного изучения культуры народа изучаемого языка.

Алтайский край, представляя собой многонациональный регион, придерживается новой концепции российского образования, в которой указано, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» [1]. Такой личностью полноправно можно считать поликультурную личность, име-

ющую развитое лингвистическое сознание. Знание родного языка и изучение иностранных языков не только имеют возможность расширить кругозор личности, но и содействуют многогранному развитию толерантной личности. У поликультурной личности, знающей обычаи и традиции своего и других народов и владеющей двумя и более языками, не возникает желание относиться к другому человеку с нетерпением и неприязнью.

Мы придерживаемся точки зрения В.И. Матиса, который утверждает, что «для реализации концепции формирования поликультурной личности необходима новая школа, в которой необходимо не просто формирование нравственных качества, но и способствовать подготовке молодого человека к деятельности в условиях интеркультурного пространства. Такой школой могла бы стать общеобразовательная поликультурная модель» [2, с. 100-101]. Поликультурная модель школы представляет собой образовательное учреждение с совокупностью образовательных (общеобразовательных и профессиональных) национальных программ, основанных на государственных стандартах, формирующих у учащихся межкультурную компетентность и способность к быстрому и безболезненному включению в общественную жизнь в условиях многонационального окружения [3; 2, с. 105]

О.В. Аракелян, опираясь на публикации советских ученых (Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого), утверждавших, что должны быть разные образовательные программы для разных народов, классы нужно комплектовать с учетом этнического разнообразия, преподавание должно происходить на

родном языке в начальной школе с последующим освоением русского языка со второго и третьего года обучения, участие ребят разных национальностей в праздниках, прогулках, экскурсиях должно быть совместное и др., ставит акцент на уважительном толерантном отношении к Другим культурам. Среди задач, которые реализуют поликультурную направленность обучения, одним из основных О.В. Аракелян выделяет овладение учащимися глубокими знаниями о культуре своего народа и культуре других национальностей и овладение знаниями национального языка, литературы культуры (соотносительно национальной принадлежности учащегося) [4].

Решение поставленных задач можно достичь с помощью конкретных средств поликультурного образования, которые имеют неразрывную связь с культурой народов, природой и жизнедеятельностью человека. К данным средствам относятся язык и устное народное творчество (пословицы, поговорки, скороговорки, мифологические сказания, сказки, легенды, загадки, и т.д.), традиции, обряды, праздники, народный быт, виды фольклора (визуальный, музыкальный, хореографический и т.д.), инструментальное творчество, кулинарное искусство, труд, игры и др.

Язык является ведущим средством поликультурного воспитания (родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки), которое не только служит коммуникации, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, передавая регулирующие поведение каноны и принципы, что и отмечает в своей работе Ли Тэн Хой [5]. «Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории», уточняет в своей научной работе «Родное слово» К.Д. Ушинский [6, с. 9].

Следует отметить, что посредством языка выражаются мысли, чувства, характер, настроения, передается эмоциональное состояние нации. А.И. Холмогоров подчеркивает, что у каждого народа образовалась своя система образов языка, свои сравнения, метафоры, пословицы, поговорки в соответствии с характерным для данного народа историческим путем развития, образом жизни, бытовыми условиями, природой, климатом [7]. Однако язык является не только средством общения, могучим орудием дальнейшего развития национальной культуры каждой национальной общности людей, но он также передает активные психические процессы национальной жизни. Однако, несмотря на то, что в наши дни наблюдается интеграция диалектов и слияние их с национальными языками и уменьшение диалектов на этой основе, лингвистическая интерференция (скрещивание языков), добровольный переход отдельных групп населения на другой язык, национальный язык является наиболее устойчивой сферой национальной жизни. По мнению ученых Ж. Ладмираля и Э. Липьянского доступ к любой культуре возможно осуществить посредством языка: «Отсюда все начинается» [8, с. 121]. У человека, который изучает иностранный язык, происходит формирование культуры личности под влиянием культурных ценностей не только своего народа, но и страны изучаемого языка.

При многоязычном обучении под влиянием культурных ценностей как своего народа, так и страны изучаемого языка формируется культура личности. Рассмотрением данного вопроса занимаются ученые Ю.Н. Караулов, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Щукин и др, которые утверждают, что в ходе приобщения учащегося к иностранной культуре формируется «вторичная языковая личность», он становится носителем новой культуры, которая в значительной мере отличается от ценностей, традиций и представлений его родной культуры [9]. Их исследования опираются на фундаментальные работы

К.Д. Ушинского, который утверждал, что «... лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер» [10, с. 330]. Именно с условиях, когда человек владеет и тем и другим языком (вербально-семантическим кодом изучаемого языка) практически на одинаковом уровне, второй язык усваивается так же, как и родной язык с культурными концептами, обычаями, традициями, обрядами и т.д. Развитие у учащихся черт вторичной языковой личности, которые пробуждают у него способности к эффективному участию в межкультурной коммуникации, является одной из важных целей обучения иностранному языку. Формирование вторичной языковой личности у учащихся, владеющих иностранным языком, происходит под влиянием первичной языковой личности, которая была сформирована непосредственно родным (национальным) языком и культурой его носителя.

Составные компоненты устного народного творчества (фразеологизмы, пословицы, поговорки, потешки и т.д.), складываясь веками, закрепляя культурно-исторический опыт народа, выражают его менталитет, отражающий национально-этнические особенности, представления и убеждения. К компонентам культуры, которые обладают национально-специфической окраской, относятся также и традиции (устойчивые элементы культуры), обычаи (традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований); бытовую культуру; повседневное поведение, а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности; «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры; художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса. Кроме того, сам носитель национального языка и культуры обладает также специфическими особенностями, что необходимо учитывать в межкультурном общении коммуникантов [11, с. 305].

Язык обладает значительным числом функций, которые разные исследователи определяют по-разному. Для более полного осмысления языка как ведущего средства поликультурного воспитания, желательнее рассмотреть его функции, выяснив какими сторонами вовлечен язык в интересующий нас вопрос. Главными функциями языка являются: коммуникативная (собственно информативная), сигнификативная (фиксирующая обозначения) и эвристическая (мыслительная, позволяющая получить выводные знания). Следует отметить, что данных характеристик языка вполне достаточно, чтобы отличить этот тип поведения от других, наделить его статусом самостоятельности и обозначить собственным термином «язык» [12].

Коммуникативная функция (функция общения и обмена информацией), являясь главной, представляет собой один из важнейших факторов, благодаря которому было создано и развито человечество. Выражаясь иными словами, язык зародился и существует все еще для общения людей. К.Д. Ушинский, выделяя коммуникативную функцию языка, утверждал: «Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык, и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ». Сигнификативная функция представляется нам как «фиксатор» воспитательных представлений [13], так как уже определенные названия вещей и объектов могут производить известный воспитательный эффект. Эвристическая функция языка рассматривается в связи языка и мысли не только с точки зрения языка как сред-

ства познания мира, накопления и передачи знаний последующим поколениям (в виде устных преданий, письменных источников и т.д.), но с точки зрения исследования, показывающего какие части языка и в каких условиях коммуникации наиболее эффективно манифестируют нужные реакции у учащегося [14].

Проанализировав работы Э.Т. Гасанова, Е.В. Васильева, В.И. Матиса, мы отметили, что в особенности работы учителя в современном образовательном учреждении поликультурного региона входит обязательное владение, как минимум, двумя литературными языками: русским и родным. Для более тесных контактов с детьми и их родителями учителю необходимо иметь минимум знаний о диалектах, распространенных в данной местности.

Билингвальное обучение является важнейшей составляющей поликультурного образования и одним из основных направлений, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира. Идеи билингвального образования: использование второго языка в качестве способа познания мировых знаний, культуры различных народов, диалога культур, являются важными моментами для современного российского образования, которое создает необходимые условия для всестороннего развития личности.

Добавим, что в субъектах Российской Федерации с целью воспитания поликультурной личности, разработки региональных концепций и их реализации созданы международные образовательные центры (Барнаул, Новосибирск, Томск), которые учитывают национальную и региональную

специфику в обучении: лаборатория региональных проблем поликультурного образования в Институте образования Сибири, Дальнего Востока и Севера Российской академии образования в г. Томске; этнологический центр, поликультурный научно-образовательный центр и регионально-экспериментальная площадка в г. Барнауле; Международный центр образовательного туризма в г. Москве.

Итак, обучение языкам (государственному, родному, иностранному) предлагает возможность получения дополнительной информации в различных областях науки и культуры, содействует совершенствованию и углублению языковой подготовки и владению иностранными языками, что способствует взаимопониманию между народами и толерантности; дает возможность личности конкурировать на общеевропейском и мировом рынке.

Таким образом, идеи поликультурного воспитания в современной России формируют новый взгляд на культурно-педагогическую роль обучения на русском и других языках с безусловным условием обучением на русском языке. Но в контексте поликультурного воспитания все же прослеживается перспективность билингвального обучения (на русском языке и языке другого этноса). В новых условиях, при постановке проблемы преподавания иностранных языков очевидным становится то, что повышение уровня обучения, общение между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при условии четкого понимания и реального учета социокультурного фактора, что является необходимым условием для подготовки личности к межкультурному общению.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Настольная книга учителя обществознания. — М.: Астрель. — 2003.
2. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения: Учебник для студентов вузов / В.И. Матис. — Барнаул: БГПУ, 2000.
3. Матис, В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе / В.И. Матис. — Барнаул: БГПУ, 1997.
4. Аракелян, О. В. Образовательная программа школы национальных культур №1650 с углубленным изучением иностранных языков и истории разных народов // http://www.e-project.redu.ru/kultura_mira_05/works/1_14.htm
5. Le Than Khoi. From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education / Le Than Khoi // Hitotsubashi journal of social studies. Vol. 27, Special Issue. — Tokyo, 1995. — P. 93-97.
6. Ушинский, К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Собрание сочинений: В 11 т. — М.-Л.: АПН РСФСР, 1948-1950. — Т. 2. — С. 9.
7. Холмогоров, А.И. Единый и многонациональный / А.И. Холмогоров. — Рига: ЛИЕСМА, 1970. — 170 с.
8. Ladmiral J-R. Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen / J-R Ladmiral, E.M. Lipianky. — Frankfurt/new York, 2000. — 235 p.
9. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. — М.: Наука, 1987..
10. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. — М.: Просвещение, 1968.
11. Сапрыкина, Г.В. Диалог культур — условие развития иноязычной коммуникативной культуры студентов университета / Г.В. Сапрыкина // Вестник ОГПУ «Гуманитарные науки». — 2002. — №4(30)
12. Комлев, Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н.Г. Комлев. — М.: МГУ, 1969.
13. Комлев, Н. Г. Фридрих Кайнц и статус психологии языка / Н.Г. Комлев // Вопросы языкознания. — 1980. — №2.
14. Михайлов, М.М. Двухязычие (принципы и проблемы) / М.М. Михайлов. — Чебоксары, 1969.

Статья поступила в редакцию 11.09.08.

УДК 371.044.4

Г.В. Оленина, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ЛИДЕРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ДОСУГА

На основе методологии междисциплинарной парадигмы определяется степень изученности проблемы молодежного лидерства в педагогике социально-культурной деятельности, охватывающей сферу культуры и досуга, дается дифференциация понятий «руководство» и «лидерство», анализируется социально-психологический механизм и типология лидерства в малой досуговой группе с целью определения организационно-педагогических условий институционализации социальных инициатив молодежи.

Ключевые слова: социальное творчество лидеров молодежи, педагогика социально-культурной деятельности, типология лидерства в малой досуговой группе.

В условиях кризиса культурной идентичности молодежи в России, революции притязаний студенческой

молодежи, снижения ценностей труда, гипертрофии ценностей развлекательного досуга наблюдается прояв-

ление двух противоположных тенденций в формировании личностной позиции молодого поколения. С одной стороны, это апатия к социально-культурным проблемам ближайшего социума и страны в целом, с другой — повышенная ответственность молодых за судьбы России, за уровень социокультурного развития своей малой родины. Последняя тенденция касается лидеров студенческой молодежи, которые готовы к принципиально новой роли в общественной жизни. Определенная часть студенчества, представляющего все слои российского общества, способна чутко реагировать на нужды социально незащищенных его слоев, взять на себя часть заботы о социокультурной адаптации данных категорий населения [1, с. 53-68.].

В студенческой среде растет понимание собственной роли и значимости в делах общества, об этом свидетельствует возрождение массового движения студенческих отрядов, формирование молодежных парламентов, органов студенческого самоуправления и т.д. [2]. В этих условиях государству важно создать необходимые правовые, экономические и организационные условия для самореализации студенческой молодежи и развития студенческих объединений, движений и инициатив гражданской направленности. Базой практической реализации этих инициатив, по нашему мнению, являются учреждения образования и некоммерческие общественные организации.

Определенная часть студенческой среды, ее лидерский корпус представляет собой огромный потенциал творческой интеллектуальной энергии, где обнаруживается креативность, энергичность, социальная активность молодых людей, которая должна быть направлена с помощью педагогически ориентированных социально-культурных технологий на достижение обозначенных результатов [3, с. 180]. В связи с чем необходимо кратко охарактеризовать степень изученности проблем лидерства молодежи в педагогике социально-культурной деятельности и социальной психологии.

Сложная взаимосвязь личности со средой определяет, во-первых, зависимость личности от среды, качество протекания процессов гоминизации, социализации и индивидуализации этой личности, в связи с чем большое значение имеют степень развития образовательного, информационного, профессионального и культурно-досугового пространства среды. Во-вторых, личность сама влияет на среду, изменяет, оптимизирует социокультурное пространство и его составляющие, находясь в роли лидера социально-культурной деятельности, где наиболее результативно проявляется ее позиция как субъекта этой деятельности, являющегося фактором межличностной социализации для тех, кого объединяет и ведет за собой этот лидер.

Проблеме руководства и лидерства в условиях клубного самодетельного коллектива (в основном, связанного с художественным исполнительством) посвящены многочисленные работы ученых социально-культурной деятельности (СКД) конца 70-х и 80-х годов XX века (А.С. Каргина, Ю.Е. Соколовского, Т.А. Лавровой, В.А. Дадашева, В.Ф. Чабанного, Н.В. Кротовой и др.) [4; 5]. Гораздо меньше изучен феномен лидерства в инициативных клубах и объединениях (Д.М. Генкин, В.В. Туев, В.Е. Триодин), еще менее он изучен в неформальных молодежных объединениях эпатажного направления. Моделью типичных качеств успешного лидера СКД является комплекс качеств, определяющихся общей, организаторской, деловой и коммуникационной культурой личности, а также умением управлять группой, на основе ее мотивации и умений самоуправления лидера [6, с. 289, 290]. Позицию лидера СКД личность берет на себя, по мнению Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, в неформальных досуговых и творческих ситуациях [6,

с. 288] и группах [там же, с. 291], в связи с чем лидерство авторы трактуют как характерный признак, компонент социально-культурной среды, а также — отличительную черту малых групп (студий, любительских объединений, спортивных команд) и инновационных подходов, инициатив в сфере СКД [там же].

Феномен лидерства в условиях малой группы достаточно подробно исследован в отечественной и зарубежной социальной психологии. В отечественной науке это работы Б.Д. Парыгина, И.П. Волкова, Г.М. Андреевой, Р.Л. Кричевского, Л.И. Уманского и т.д., в зарубежной — Р. Стогдилла, А. Бине, Л. Термина, Р. Бейлза, Ф. Слейтора [7].

Г.М. Андреева подчеркивает, что лидерство по сравнению с руководством есть чисто психологическая характеристика поведения определенных членов группы, в то время как руководство — преимущественно социальная характеристика отношений в группе, прежде всего в плане распределения ролей управления и подчинения [8]. По мнению И.П. Волкова, лидерство — процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью малой группы, осуществляемый лидером как субъектом спонтанно формирующихся в межличностных отношениях групповых норм и ожиданий [об этом 7, с. 26]. Б.Д. Парыгин, обращая внимание на дифференциацию понятий «лидерство» и «руководство», считает, что лидерство: 1) связано с регулированием внутригрупповых, межличностных отношений, носящих неофициальный характер; 2) является феноменом микросреды; 3) возникает и функционирует стихийно; 4) зависит от мнений и настроений членов группы, следовательно, лидерство, по сравнению с руководством, более нестабильно, ситуативно; 5) для него менее характерно применение санкций в отношении других членов группы; 6) процесс принятия решений менее сложен, чем в ситуации официального руководства группой [об этом: 7, с. 25].

В зарубежной литературе лидерство трактуется как инструмент для достижения групповых целей, как процесс возникновения и сохранения ролевой структуры группы, как фактор межличностного влияния лидера на других членов группы — его последователей (Р. Стогдилл и др.). В последнем аспекте лидерство рассматривается и отечественными социальными психологами и педагогами (Г.М. Андреевой, И.П. Волковым, Л.И. Уманским, М.Г. Ярошевским, Т.Н. Мальковской, А.В. Будяновым).

Данный аспект, аспект изучения механизма влияния лидера на своих последователей, интересен и для нас. Нам важно подчеркнуть, что в молодежной среде лидерство при определенных условиях способно перерасти в руководство (студенческим клубом, инициативным формированием, добровольческой организацией и т.д.), в то время, как руководители этих молодежных официальных структур могут выступать и в роли лидеров.

Механизм взаимоотношений лидерства и руководства исследован Б.Д. Парыгиным, И.П. Волковым. Зарубежной социальной психологии (Р. Бейлз, Ф. Слейтор) принадлежит экспериментально доказанная типология лидерства, где выделяют инструментальный (деловой) тип и тип экспрессивный (эмоциональный). Инструментальный лидер направлен на решение поставленной перед группой задачи, экспрессивный — на действия, связанные с внутригрупповой интеграцией [об этом: 7, с. 31].

Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак в ходе экспериментальной работы, основываясь на методологии деятельности, системного подходов и принципа развития малой группы, обусловленного развитием совместной групповой деятельности и степенью ее мотивации для каждого члена группы и группы в целом, пришли к важным выводам, имеющим значение для идеи стабилизации досуго-

вого добровольческого формирования. Управление этим процессом должно протекать с учетом того, что чем сильнее в группе уровень мотивации основной совместной деятельности, тем большее значение имеет влияние на своих последователей лидера инструментального, делового. Если же совместная деятельность слабо мотивирована (например, как в исследуемой нами ситуации: на первом этапе развития добровольческого формирования), то возрастает влияние на членов группы лидера экспрессивно-эмоционального [7, с. 30-135].

Кроме того, эти исследователи подтвердили теорию А.В. Петровского о том, что выдвижение члена группы в позицию лидера происходит в результате наибольшего и соответствующего ожиданиям членов группы ценностного вклада [9] лидера в успешность деятельности и интегрированность группы, что «запускает» механизм ценностного обмена с другими членами группы и способствует ее динамике. Такой ценностью, по Р.Л. Кричевскому и М.М. Рыжаку, является определенная черта характера личности лидера (как инструментального, так и экспрессивного) в наибольшей степени соответствующая решению стоящей перед группой задачи и ее внутреннему микроклимату. Особенно это характерно для групп временного типа (заметим, что в досуговой сфере таких групп большинство), когда в силу разных причин по сравнению со стационарными (например, учебными молодежными группами) ограничено количество совместных контактов членов группы и продолжительность каждого из контактных взаимодействий.

Работа с лидерами из молодежной и студенческой среды, реализация системного подхода к управлению процессом институционализации социальных инициатив молодежи [10; 11; 12], координация действий по созданию и совершенствованию системы правовых, социально-экономических, организационных механизмов для реализации равноправного доступа молодежи из различных социальных групп к образованию, получению студентами научных и функциональных знаний, освоению культурных, духовно-нравственных ценностей, содействие социальной самореализации студенческой молодежи является приоритетом для органов государственной власти [4].

Большая роль в реализации государственной молодежной политики в аспекте работы со студенческой молодежью отводится программированию и проектированию.

С принятием ведомственной целевой программы «Студенчество России (2004-2008 годы)» ожидается развитие функциональности профессионального образования, рост социальной и деловой активности студенческой молодежи, ее профессионального становления и конкурентоспособности, социальной интеграции, гражданской зрелости и дисциплинированности, формирования партнерства органов власти, бизнеса, гражданского общества со студенческим сообществом.

Таким образом, определенная часть субъектов социально-культурной деятельности, и среди них молодежные лидеры, не только носители проблем социально-культурной деятельности, но и генераторы идей, инициатив, технологий, направленных на решение этих проблем. В этом аспекте социально-культурную деятельность правомерно рассматривать как «исторически сложившийся процесс педагогически организованного взаимодействия и сотрудничества множества субъектов социально-культурной деятельности» [6, с. 281].

Обобщенным субъектом социально-культурной деятельности является сообщество многочисленных социально-культурных институтов и отдельных лиц (граждан, в том числе специалистов, ученых, управленцев, воспитателей и т.д.), которые в индивидуальном и групповом порядке, на профессиональной и непрофессиональной основе участвуют в производстве, распространении и освоении культурных ценностей — культурных продуктов, благ и услуг. Одно из заметных мест среди социально-культурных ценностей занимают социальные инициативы как продукт социально-культурного творчества учащейся молодежи.

Субъекты СКД всегда обладают широкими возможностями для межсубъектного сотрудничества, но в российском обществе пока не сложилась четкая система межсубъектных отношений в сфере культуры, искусства, досуга, оптимального распределения средств и полномочий на федеральном, региональном (муниципальном) уровнях в процессе реализации социально-культурной политики, в связи с чем как выход из данной ситуации активизируется процесс партнерского участия в проектировании разными субъектами социально-культурной деятельности гражданских инициатив молодежи, что повышает качество управленческих решений в социокультурной политике на муниципальном и региональном уровнях.

Библиографический список

1. Социологическое исследование «Уровень информированности студентов вузов г. Улан-Удэ о добровольческом движении» // Добровольчество. От Я до Мы / под общ. ред. Л.К. Халбаевой. — Улан-Удэ: ПОО «Клуб «ФИРН», 2004.
2. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентноспособных специалистов. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005.
3. Николаев, Г.Г. Студенческое самоуправление как элемент функционирования образования в Российской Федерации / Г.Г. Николаев // Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентноспособных специалистов: тезисы докл. участников всерос. конф. — Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005.
4. Шаламова, Л. Ф. Анализ становления и совершенствования законодательного обеспечения в процессе институционализации государственной молодежной политики / Л. Ф. Шаламова, Н. Б. Розанова // Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентноспособных специалистов: тезисы докл. участников всерос. конф. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005.
5. Кротова, Н.В. Воспитательная работа в клубном самодеятельном коллективе: уч. пособие / Н.В. Кротова. — М.: МГИК, 1987.
6. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. — М.: МГУКИ, 2004.
7. Кричевский, Р.Л. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак. — М.: Изд-во МГУ, 1985.
8. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
9. Петровский, А.В. Личность, Деятельность, Коллектив / А.В. Петровский. — М.: Политиздат, 1978.
10. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. — М.: Политиздат, 1985.
11. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. — М.: Политиздат, 1981.
12. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1973.

Статья поступила в редакцию 51.09.08.

УДК 373.3:610.6

А.Ю. Шернаева, соискатель КемГУКИ, г. Кемерово

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В САНАТОРНО-КУРОРТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Рассматривается оздоровительный потенциал современных социально-культурных технологий в санаторно-курортных учреждениях Западной Сибири, предлагается авторская здоровьесберегающая технология, анализируется процесс ее апробации.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность в санаторно-курортных учреждениях, здоровьесберегающая технология, арттерапия.

Задачи сохранения, укрепления и развития здоровья, привитие ценностных ориентаций к сознательному ведению и пропаганде здорового образа жизни нашли свое отражение в различных нормативных документах: «Конвенция о правах ребенка», Закон РФ «Об образовании», «Концепция охраны здоровья населения РФ на период до 2010 года», Президентская программа «Дети России», Закон «Об охране окружающей среды», «Семейный кодекс РФ», «Конвенция развития здравоохранения и медицинской науки в РФ» и другие.

В настоящее время в психолого-педагогических и медико-биологических исследованиях определены подходы к здоровому образу жизни как ведущему фактору формирования здоровья. Неслучайно в последнее десятилетие активизировалась работа по здоровьесбережению в том числе и через реализацию федеральных и региональных целевых программ по сохранению здоровья нации.

Проблемы, связанные с сохранением здоровья населения Алтая и генофонда российской нации, в ноябре 2002 г. обсуждались на депутатских слушаниях Краевого совета народных депутатов, руководителей и других работников структурных подразделений администрации Алтайского края, стали предметом обсуждения круглого стола с привлечением крупных специалистов в области педагогики, психологии и медицины. Идея здоровьесбережения на основе познания и использования фундаментальных законов мира, где живут люди (в том числе и сибиряки), была основной темой докладов и выступлений делегатов и гостей II съезда общественного движения «Сибирский народный собор» (г. Красноярск, 2003). В них представлены и психолого-педагогические аспекты здоровьесбережения как всенародной крупной общественной проблемы [1].

Важнейшим фактором в сохранении здоровья населения, частью единой системы здравоохранения и одним из основных звеньев в комплексе лечебно-профилактических мероприятий восстановления и укрепления здоровья является курортное лечение.

Современные тенденции развития отечественной системы курортного дела связаны с процессами глобализации и с изменениями, происходящими в социально-экономическом развитии страны. В настоящее время сеть санаторно-курортных организаций и учреждений в РФ составляет более 24 тыс. здравниц, общей вместимостью 405,5 тыс. коек, где ежегодно получают санаторно-курортную помощь более 5 млн. человек [2]. Следует отметить, что каждый регион имеет свой оздоровительный потенциал, развитие которого неразрывно связано с политической и экономической обстановкой в стране, развитием социально-экономической сферы территории, заинтересованностью инвесторов. Развитие регионального санаторно-курортного потенциала определяется законами рыночной экономики и в последние годы характеризуется рядом негативных тенденций, среди которых особо надо выделить такую, как сокращение в стране санаторно-

но-курортных учреждений практически в 10 раз! [2]. Кроме того, сокращение объемов государственного финансирования здравниц, повышение стоимости путевок, низкая платежеспособность населения — вот далеко не полный перечень факторов осложняющих поступательное развитие санаторно-курортного дела.

В этой связи особую актуальность приобретают вопросы оптимизации лечебно-оздоровительного процесса в условиях санатория, потому что оздоровление и реабилитация не могут считаться полноценными, если они ограничены только медикаментозными воздействиями. Если у пациента позитивный душевный настрой, то все медицинские методики действуют на организм с повышенной отдачей. Поэтому многие психотерапевты основывают свои методики на принципах тренировки получения положительных эмоций, присовокупив к ним физические упражнения и принципы правильного питания.

На основе вышеизложенного важен и актуален социально-культурный подход, затрагивающий духовную сферу личности, в частности социокультурная анимация, которая оказывает на личность, а особенно на детей и подростков, непосредственное педагогическое и здоровьесберегающее действие. История педагогики, психотерапии, искусства убеждает нас в том, что методы здоровьесбережения оказываются эффективными лишь тогда, когда они разворачиваются в диалог между врачом и пациентом, пациентом и организатором релаксационных техник, двигательной активности. Поэтому как на международном уровне, так и в рамках отдельных государств происходит переход от медицинского понимания здоровья к комплексному. В настоящее время понятие «здоровье» рассматривается не только как отсутствие болезни, но и как социальное и психологическое благополучие человека. Социально-культурный подход в сочетании с медико-социальным подходом могут дать положительный результат внедрения здоровьесберегающих технологий.

Педагогика, психология и медицина стараются решить проблему оздоровления людей исходя из своих специфических концептуально-теоретических подходов и технологий [3; 4; 5; 6]. Нам видится, что эту проблему надо решать совместно, делая акцент на развитие эмоциональной сферы человеческой личности, рассматривая здоровье человека в контексте с системой его социально-культурной деятельности.

Иными словами, важнейшим методологическим основанием для рассмотрения проблемы здоровьесбережения личности является анализ методов, форм и видов культурного досуга. Что же касается социально-культурной деятельности как здоровьесберегающей технологии, в систему которой включен такой важный элемент, как культурный досуг, то с этой точки зрения проблема укрепления и развития здоровья рассматривается достаточно редко. Мы понимаем социально-культурную деятельность как процесс создания благоприятной жизнедеятельности для освоения и усвоения человеком обще-

ственных ценностей, для укрепления и развития его физического, психического и социального здоровья. Создание здоровьесберегающей среды для благоприятной жизнедеятельности человека, на основе социально-культурной деятельности служит развитию и укреплению здоровья человека и является одновременно средством для успешного осуществления гуманистических целей нашего общества. И в этом, на наш взгляд, социальный и психологический аспекты постановки проблемы сохранения здоровья.

Инновационный подход в условиях деятельности местного санатория базируется на следующей гипотезе: процесс здоровьесбережения на основе социально-культурной деятельности будет эффективным, если соблюдаются следующие условия:

1. Создается атмосфера эмоционального комфорта для снятия проявлений напряженности и конфликтности;
2. Разработана культурологическая модель в системе здоровьесбережения на основе принципов комплексности, системности, поэтапности, природосообразности и социализации личности;
3. Здоровьесберегающая технология рассматривается как целостный процесс, учитывающий возрастные особенности субъектов;
4. Сформирована мотивация оздоровления;
5. Обеспечивается постоянный медицинский контроль.

Так, в санатории «Рассветы над Бией» в направлении здоровьесбережения работает специально созданная социально-культурная служба. Здесь ведется интенсивная разработка эффективных методов оздоровления на основе социально-культурной деятельности отдыхающих, особенно детей и подростков. Обособленность положения курортного городка, его небольшие размеры (зимой вместимость 80 человек, летом — 130) позволяют создать здоровую психологическую атмосферу в лечебном процессе и в отдыхе приехавших.

В санатории активно применяется арттерапия. Основным видом социально-культурной деятельности отдыхающих является музыка. Музыка сопровождает отдыхающего во время его пребывания в санатории. Спокойная релаксирующая музыка звучит в кабинетах, сопровождая лечебный процесс. Легкие ритмичные инструментальные композиции сопровождают прием пищи. Звучит приятная успокаивающая музыка на сеансах психологической разгрузки. И, наконец, проводятся сеансы оздоровительной музыки, где при прослушивании классических произведений используется видеоряд красивейших картин природы. Все это способствует уменьшению болевых ощущений, улучшению настроения, уменьшает тревогу и беспокойство, нормализует давление, поднимает эмоциональный тонус отдыхающих.

Другим видом социально-культурной деятельности отдыхающих, который активно способствует их оздоровлению, является танец. Он используется в различных формах досуговых программ, таких, как танцевальный вечер, игровая программа, клуб любителей ретро-танцев и др. Активное движение очень важно для здорового развития и функционирования человеческого организма, оно усиливает процесс обмена веществ, способствует обновлению тканей, придает силу мышцам и гибкость суставам. Движение, организованное музыкальными ритмами в танец, обогащенное эстетическим содержанием, удваивает оздоровляющие возможности. Танец совершенствует пластику, развивает музыкальный слух и чувство ритма, тренирует и закаляет не только мышечную, но и сердечно-сосудистую системы, а также духовно обогащает, воспитывая эстетическое чувство, воображение и творческую фантазию. Эти свойства

танца определяют его использование в медицине. При этом танец выступает в основном в роли бессловесного общения и разрядки эмоционального напряжения.

Не меньшей оздоравливающей силой, чем танец, обладает еще один вид социально-культурной деятельности отдыхающих — пение. Пение применяется как средство терапии при неврозах, фобиях, депрессии, если они сопровождаются болезнями дыхательных путей, бронхиальной астмой, головными болями. Методы вокализации используются в здравоохранении для борьбы и профилактики как физических, так и психических расстройств. Психическое состояние влияет на голос. Японские ученые установили прямую связь между голосовыми характеристиками и электрокардиограммой человека. Спазм в гортани возникает и при больших физических нагрузках. Более того, ненормальное состояние внутренних органов, мышц также отражается на гортани.

В связи с исследованием лечебного действия правильного пения на организм человека появились различные здоровьесберегающие технологии. Профессор Московской государственной консерватории В.П. Морозов разработал новую, так называемую «Резонансную теорию искусства пения». Работающий в московском интернате №12 педагог-новатор Огороднов адаптировал ряд принципов вокального вибромассажа для обучения и быстрого овладения вокальными навыками людей любого возраста с любым уровнем развития музыкального слуха с попутным оздоравливающим эффектом. Метод физвокализа улучшает работу сердца, исчезает отдышка, перестает болеть горло [7; 8].

Методы вокального вибромассажа используются в санатории «Рассветы над Бией» в таких формах музыкально-культурной деятельности, как песенные программы «Поем под аккордеон», «Играй, мой баян», «Караоке», в игровых программах «Песенный КВН», «Сибирская вечерка». Эти программы объединяют все виды музыкально-культурной деятельности и несут в своей основе оздоровительную и эстетическую направленность. Используемые в комплексе они оказывают неоценимую помощь медикаментозным методикам, используемым в санатории.

Другие формы досуга также решают задачу — дать ту или иную работу мышечной активности человека, чтобы усилить протекание оздоровительных процессов. Общение во время досуговых программ сопровождается общением со знакомыми, сменой эмоциональных воздействий. Игры на воздухе (днем) и в помещении (вечером) обеспечивают психологически оптимальный настрой отдыхающих. Игры подбираются в соответствии с возможностями того или иного возрастного контингента отдыхающих. Но программы организации досуга не могут быть сосредоточены только на развлечениях. Переход от развлечений к более высокому уровню самих программ досуга связан с активизацией духовных интересов отдыхающих, которые побуждают интерес к освоению более высоких «пластов» культуры (этика поведения и общения, интерес к серьезной музыке, стремление к освоению более сложных танцевальных движений, более активному участию в праздничных «шоу» и т.д.).

Кроме вышеназванных методов для оздоровления отдыхающих используются пешие прогулки и автобусные экскурсии:

1. По археологически интересным местам. На территории санатория «Рассветы над Бией» находится несколько исторических памятников. Это древняя Бехтемирская палеологическая стоянка, которая датирована тринадцатым тысячелетием до нашей эры. Дюнная стоянка, дата которой определяется периодом раннего железного века и эпохой раннего средневековья. Кроме того, на территории санатория расположено Городище Бехтемир. По не-

большой коллекции керамики, собранной сотрудниками санатория, определена вероятная дата поселения — эпоха раннего средневековья. В 2007 г. открыт и активно функционирует музей под открытым небом «Стоянка древнего человека».

2. На «Серебряный ключ». Основные методики лечебной работы санатория «Рассветы над Бией» базируются на эксплуатации Бехтемирского месторождения минеральных сереброросодержащих вод.
3. Однодневные экскурсии по Горному Алтаю.
4. Терренкуры на различные расстояния для того, чтобы увеличить двигательную активность отдыхающих.

Все походы и экскурсии сопровождаются беседами, ответами на вопросы отдыхающих. Система проведения досуговых мероприятий включает элементы бесед-диспутов, обсуждения прочитанной художественной литературы организуются, встречи с интересными людьми, которых, впрочем, можно выявить и среди отдыхающих. Проводимые мероприятия стимулируют познавательные интересы каждой отдельно взятой личности, и охватывают широкий круг лиц, объединяемых во временном коллективе, сближают людей по интересам, даже не обязательно хорошо знакомых друг с другом, способствуют расширению культурного кругозора, воспитанию коммуникабельных и этических свойств личности.

Библиографический список

1. Здоровье сибиряков: физический, нравственный и социальный аспекты: Мат-лы к докладом на 2-ом съезде общественного движения «Сибирский народный собор». — Красноярск, 2003.
2. Борис, А.Г. Вопросы организации и государственной поддержки санаторно-курортного комплекса северо-запада России / А.Г. Борис // Курортные ведомости. — 2004 г. — № 4-5 (25-26).
3. Аллаяров, Х.А. Терапевтические возможности комплексного воздействия искусств: монография /А.Х. Аллаяров, Г. Д. Семенова (Петракова). — М.: НПО «Союзмединформ».
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. — М.: «Педагогика», 1987.
5. Шаталова, Г.С. Философия здоровья / Г.С. Шаталова. — М.: «Елен и К», 1997.
6. Шевченко, Ю.С. Музыкальная терапия в комплексном лечении нервнопсихических расстройств у детей и подростков / Ю.С. Шевченко / Социальная и клиническая психиатрия. — 1992. — № 2.
7. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. — М., 2002.
8. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Петрушин. — М.: ВЛАДОС, 2000.

Статья поступила в редакцию 3.09.08.

УДК 378+792.2

Е.В. Калужских, проф. ЧГАКИ, г. Челябинск

ХАРАКТЕР И ХАРАКТЕРНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АКТЁРСКОМУ МАСТЕРСТВУ СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗОВ

В рамках методики преподавания дисциплины «Мастерство артиста» рассматривается важность понятий характер и характерность, анализируется опыт работы над характерностью М.А. Чехова, повышающий эффективность и качество обучения.

Ключевые слова: характер, характерность, актерское мастерство, профессиональная подготовка, системность.

Для современного этапа развития нашей системы образования характерной является тенденция творческих поисков участников образовательной системы, направленных на оптимизацию учебно-воспитательного процесса, на совершенствование содержания, методов и организационных форм обучения.

Прежде чем говорить о технологии профессиональной подготовки студентов театральных факультетов, необходимо четко уяснить содержание понятий «характер» и «характерность».

Театральное представление — есть представление актером «характера», «лица», «маски». Актер есть ли-

Таким образом, квалифицированно построенные досуговые программы содержат комплекс художественных и этических ценностей, которые раздвигают границы культурного мира индивидуума. На этой основе в дальнейшем расширяются как дружеские и социальные связи людей, так и сферы культурного общения.

На наш взгляд, в организации мероприятий по осуществлению программ культурного досуга приоритет принадлежит задаче расширения сферы познавательной деятельности, которая принадлежит к основным сферам социально-культурной деятельности, играющей решающую роль в становлении личности, которую можно назвать социализацией человека, а культуротрафика — социальным терапевтом. Таким образом, хочется надеяться, что разработанная нами и используемая в санатории «Рассветы над Бией» технология здоровьесбережения на основе социально-культурной деятельности, арттерапии, познавательной и творчески активной развлекательной деятельности создает необходимые условия для формирования и развития психического, физического и социального здоровья. Данная технология проста в обращении, не требует особенных материально-кадровых затрат и может с успехом применяться как в санаториях, так и в домах отдыха, во Дворцах культуры, в различных учебных заведениях.

цей; когда он выступает на сцене, он воспринимается нами, как некоторое олицетворение. Актер творит из себя в двояком смысле (проявляя при этом свою характерность):

1. Как всякий художник, из своего воображения.
2. Специфически, имея в своем собственном лице материал, из которого создается художественный образ.

Свой материал актер подвергает творческому формированию, когда он обращается к своему голосу, интонации, декламации, жесту, мимике, фигуре. Именно этими свойствами предопределяется весь способ поведения

актера на сцене. Актер передает характер и характерность, изображаемого им лица. Характер и характерность являются содержанием и формой его роли. При подготовке будущих актеров на все вышесказанное следует обратить особое внимание.

Актер в процессе своей профессиональной деятельности приобретает новые объективные качества: своеобразную «актерскую психологию», мимику, жестикуляцию, манеру поведения, композиционное отношение формы чувственного образа на сцене и идеи изображаемого персонажа. Художественная задача театра не реализация личности актера и не оживление литературного образа, а чувственное воплощение идеи в создаваемый творчеством актера характер. Это, к сожалению, не всегда учитывается при профессиональной подготовке будущего актера.

Таким образом, характер и характерность является ключевым разделом в процессе профессиональной подготовки будущих актеров.

Без характера не может быть характерности, а без характерности не существует характера. Эти две категории неразделимы.

Для успешного и эффективного освоения будущими актерами профессии необходим ряд условий:

- знание педагогом современного содержания формируемых профессиональных понятий («характер», «характер сценический», «характерность», «действенный анализ») на основе работы с научной литературой, анализа определения понятий, их интерпретации в различных театральных системах;
- знание возможных источников образования современных театральных понятий и их влияния на качество усвоения формируемых понятий;
- реализация полученных теоретических знаний студента в самостоятельной практической работе;
- организация активной познавательной деятельности будущих актеров на всех этапах профессионального обучения, включая научно-исследовательскую деятельность студента в области формирования новых театральных понятий;
- оперативный контроль за качеством освоения профессиональных понятий с помощью специально разработанных тестов, с учетом того, что чем раньше обнаруживается ошибка в усвоении понятия, тем легче ее преодолеть;
- мотивированное введение каждого нового театрального понятия, раскрытия перед будущими актерами его значения и места в системе научных понятий и в практике. Зачастую, этого в большинстве случаев не происходит.

Метод обучения будущих актеров должен быть направлен на формирование у студентов системы профессиональных знаний, умение самостоятельно расширять кругозор знаний и применять их на практике. Под влиянием запросов практики профессионального театра претерпевают изменения все его компоненты профессионального процесса обучения: задачи обучения, содержание, методы и организационные формы обучения. Необходимо помнить, что в сознании будущих актеров истинно, объективно то, что прямо или косвенно подтверждается на практике. Таким образом, логический критерий построения методики освоения профессии будущих актеров через «характер и характерность в методологии действенного анализа» является производным от практического.

Теория дисциплины «Мастерство артиста» является результатом анализа новых научных фактов в области театральной педагогики, выяснения их сущности. Применение теории требует опоры на «живое созерцание» объекта, использование практического опыта, способности, творческого воображения будущих актеров. Задача

театральной педагогики перевести способ мышления будущих актеров от эмпирической стадии науки к теоретической стадии, когда появляются и развиваются теории в собственном смысле, осуществляется переход через ряд промежуточных форм теоретизации, в рамках которых формируется первичные теоретические конструкции (Соединение терминов «характер» — «характер сценический» — «характерность» — «действие» — «действенный анализ»). Сами эти конструкции еще не образуют теории: ее возникновение связано с возможностью построения многоуровневых конструкций, которые развиваются, конкретизируются и внутренне дифференцируются в процессе деятельности теоретического мышления будущих актеров, отправляющегося от некоторой совокупности теоретических принципов.

Зрелая теория театральной педагогики представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определенный механизм построения знаний, внутреннего развертывания теоретического содержания, воплощает программу обучения будущих актеров. Соотношение понятий «характер» и «характерность» в методологии действенного анализа создает целостность теории как единой системы знания будущих актеров. Понятия «характер», «характер сценический», «характерность» взаимосвязаны и взаимно обуславливают друг друга. Каждое понятие находится в известном отношении, в известной связи с другими понятиями. Обучение будущих актеров необходимо учитывать индивидуальный способ мышления каждого из них, потому что конечная цель обучения не только оснастить студентов профессиональными навыками, но и воспитать личность, творческую индивидуальность. Индивидуальные особенности мышления будущих актеров проявляются в том, что по-разному складывается соотношение разных и взаимодействующих видов и форм мыслительной деятельности. К индивидуальным особенностям относятся самостоятельность, гибкость и быстрота мысли. Будущий актер — субъект учебной деятельности. В ходе обучения в результате систематической мыслительной деятельности он совершенствуется, изменяется, при этом формируется его творческое мышление. Чтобы процесс развития мышления будущих актеров был эффективным, необходимо систематически ставить студентов в условия, способствующие созданию положительной мотивации к познавательной деятельности и особенно деятельности, требующей творческого подхода, элементов исследовательской деятельности.

В процессе обучения будущий актер должен получить систематические знания. Системность — это качество некоторой совокупности знаний, которое характеризуются наличием в сознании обучаемого структурных связей, адекватных связям между знаниями внутри научной теории. Известно, что систематичность — качество знаний, характеризующее наличие в сознании обучаемого содержательно-логических связей между отдельными компонентами знаний. Проблема систематизации и обобщения знаний будущих актеров приобретает сегодня важное значение в связи с задачей повышения научного уровня студентов в целом. Усиливается роль в развитии мышления студентов и в формировании у них научного мировоззрения.

Характеризуя систему значений знаний, К.Д. Ушинский писал: «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто. Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накапливается материал, тем выше становится система и,

наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений» [1, с. 27]. Систематичность предполагает усвоение знаний навыков и умений в определенной логической связи, когда ведущее значение имеют существенные черты изучаемого и когда оно, взятое в совокупности, представляет целостное образование, систему. Понятие последовательности в обучении указывает на необходимость изложения теоретического материала, когда последующее опирается на предыдущее и в свою очередь логически определяет дальнейшую ступень в познавательной деятельности будущих актеров.

Когда речь идет о системности и последовательности в обучении имеется в виду не только приобретение системы знаний, но и практическое применение их будущими актерами в самостоятельной работе. Принцип систематичности в обучении является отражением всеобщей связи явлений и процессов реальной деятельности он предполагает систематизацию знаний. Под систематизацией следует понимать мыслительную деятельность в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа. Важнейший вид систематизации — классификация, то есть распределение объектов по группам установленного сходства и различий между ними, например классификация видов понятий, характера: «характер», «характер сценический», «характерный актер» и т.д. Систематизация будет успешной только при соблюдении логических правил, главной из которых — следование единому основанию.

Использование систематизаций не только упорядочивает знания будущих актеров об объектах познания, но и, в известном смысле, является источником новых знаний. Образовавшаяся система знаний, характеризующая умственное развитие студентов, определяет его возможности по преобразованию отдельных компонентов знаний, его творческие способности.

В содержание и логическую структуру учебного процесса будущих актеров входят некоторые исходные (основополагающие) понятия такие как «характер», «характерность», «действенный анализ» и другие более частные понятия «характер сценический», «событие», «предлагаемые обстоятельства». Все они направлены на повышение качества обучения и его эффективность.

Надо обратить особое внимание на проявление характера будущих актеров при наборе (эмоциональная возбудимость, быстрая реакция, точность выполнения ситуационного задания). Далее, развивая сценический характер, будущий актер должен вначале проявить свою индивидуальность, характер («Я» в предлагаемых обстоятельствах), пропустив через себя основополагающие термины профессии («событие», «действие», «оценка факта»), затем выявить «характерность» изображаемого персонажа. Характер и характерность персонажа трансформируется в процессе спектакля. Овладение движением, развитием и изменением характера и характерности с помощью метода действенного анализа является основой профессиональной деятельности будущих актеров.

Театральные педагоги не уделяют должного внимания поэтапности преподавания дисциплины «Мастерство артиста», что снижает как эффективность, так и качество учебного процесса. При рассмотрении характера и характерности в методологии действенного анализа как основу педагогической технологии на весь период обучения, будущие актеры овладевают профессией в единой логике и последовательности. Это обеспечивает их высокий профессионализм.

Метод действенного анализа — это метод анализа событий пьесы, предлагаемых обстоятельств, характера и характерности. Анализ через события позволяет обнару-

жить смысл и реализовать его в действии. Действие, в свою очередь, определяется и организуется предлагаемыми обстоятельствами. Предлагаемые обстоятельства — это целостная система взаимоотношений человека с окружающим миром. Событие, действие, предлагаемые обстоятельства находятся в тесной взаимосвязи. Метод действенного анализа, как метод творчества в театре, охватывает весь художественно-творческий процесс, пронизывающий все его стороны и метод физических действий, как целостную систему репетиционных приемов и способов, суть которых в поисках верного, единственно возможного в каждом конкретном случае, физического действия. Он стал прочной основой профессионального воспитания актеров и режиссеров различных театральных систем. Вне понимания сущности методологических открытий К. С. Станиславского, оставленных им в наследие театральной школе, невозможно дальнейшее развитие как театра, так и театральной педагогики.

Действенный анализ помогает будущему актеру обнажить диалектику развития драматического характера и характерности, выраженную в их действиях, так как каждый поступок выявляется во взаимосвязях его причин и следствий.

Действенный анализ помогает будущему артисту органично войти в репетиционный процесс создания сценического образа. В психологическом театре действенный анализ является основой работы театрального педагога. В нем характер выступает как содержательная (внутренняя) сторона жизни драматического героя, его природа чувств, его правда жизни, система отношений. Характерность — категория физической природы, категория формообразующая, система воплощения сценического образа.

Методика обучения актёрскому мастерству включает в себя совокупность системы К.С. Станиславского и метода М.А. Чехова. Метод М.А. Чехова основан на целостной философии создания сценического характера и на синтетических подходах к нему. Работая над характерностью своего будущего персонажа, будущий артист должен уметь выявить его анатомические и физиологические особенности: худой, толстый, горбатый, красивый, сильный, немощный, больной, близорукий, слепой, хромым и т.п. Эти особенности необходимо выявить из текста пьесы и в процессе «фантазирования» о роли по М.А. Чехову. Необходимо объяснить будущему актеру, что одних репетиций для этого недостаточно. Работа над характерностью образа должна проводиться постоянно, как на репетиции, так и вне ее.

Плодотворны способы работы над характерностью, предложенные М.А. Чеховым. Он предлагает на первом этапе работы над образом найти различия между актером и его героем в трех областях: ум, чувство и воля. Обнаруживая различия между собой и своим персонажем, будущий актер должен постепенно вводить их в создаваемый сценический образ. Далее, М.А. Чехов предлагает обнаружить «центр» своего персонажа, в котором сходятся все основные психологические качества и особенности. Воображение будущего артиста легко опередит, где заключен такой «центр». Высокомерие и снобизм, например, внешне могут выражаться в слегка вздернутой брови, в челюсти, выдающейся вперед, в кривой ухмылке. Все эти «точки» мы можем условно назвать «центром», выражающую суть изображаемого персонажа.

Третий способ перевоплощения при создании сценического образа М.А. Чехов называет игрой с «воображаемым телом». Читая пьесу, будущий артист должен представить в своем воображении «тело» своего героя и мысленно встретиться с ним. «Воображаемое тело» должно находиться между сценическим образом и студентом.

том, например, если шея персонажа длиннее и тоньше шеи артиста, он начнет ее вытягивать. Внешне будущий артист будет чувствовать себя всегда «на чеку», уже в этом проявляется психологический рисунок роли.

Согласно четвертому способу перевоплощения или созданию сценического характера по М.А. Чехову, будущему артисту следует составить перечень всех сценических действий, которые должен совершить персонаж, в последовательном порядке, от начала и до самого конца его сценической жизни. Когда этот перечень будет готов, студент должен постараться выполнить все эти действия. Это поможет будущему артисту выстроить непрерывную линию своей роли.

Используя все четыре способа перевоплощения, будущий артист создаст индивидуальный и неповторимый сценический образ. «Я играю эту роль по-своему, как не сыграет ее никто другой. Я никому не подражаю, ни у кого ничего не беру. Я выражаю себя с помощью маски моего героя, перевоплощаясь в него» [2, с. 162], — утверждает М.А. Чехов.

«Маска» — характер и характерность по М.А. Чехову, в которую перевоплощается будущий артист, дает возможность выразить отношение своего «Я» к образу. С помощью «маски» будущий артист на сценической площадке выражает свои подлинные чувства, подлинное отношение своего «Я» к изображаемому персонажу.

Метод М.А. Чехова, по мнению театрального критика А.Г. Морозова — это система «новой актерской игры». При профессиональной подготовке будущих актеров следует опираться на его как теоретические, так и практические разработки.

Характерность — это форма роли. Характер, не имеющий форму — не является образом. Характер и характерность, неразрывно связанные категории художественного образа роли. «Зерно роли» — понятие формы роли. «Зерно спектакля» — мысль, выраженная в образной форме. Будущему артисту необходимо помнить, что «зерно роли» находится в приспособлениях, оно обнаруживает индивидуальность, создаваемого им сценического характера. Логика действий сценического персонажа приведет студента к верной логике чувств, выразит характер в действии. Будущий артист должен знать, что «цель нашего искусства не только создание «жизни человеческого духа» роли, но так же и внешняя передача ее в художественной форме» [3, с. 127].

Немаловажное значение при работе над характерностью имеют также элементы, обусловленные костюмом персонажа. С костюмом связаны определенная пластика, манера поведения. Педагогу следует обратить особое внимание будущего актера на этот этап в подготовке роли. К числу элементов внешней характерности, которые не зависят от внутренней жизни образа, следует отнести так же и характерные черты, связанные с профессией человека. Будущему актеру необходимо наблюдать в жизни, как ведут себя люди различной профессиональной направленности.

Существенное значение при работе над внешней характерностью имеют национальные и местные особен-

ности, как в речи, так и в движениях. С целью овладения этими особенностями, будущий артист должен начинать работу с момента получения роли, так как это трудоемкий процесс. Все эти этапы подготовки роли следует отнести к самостоятельной работе студентов, с учетом замечаний преподавателя.

Создавая сценический характер, будущий актер должен понять, как данный характер будет действовать в конфликте, заложенном в пьесе. Три параметра определяют полноту характера: физический облик; психологический портрет; жизнь в социальном окружении.

Будущий актер должен уметь составить «роман жизни» своего персонажа на основе информации, заложенной в пьесе. Для этого студенту необходимо выявить все факты жизни своего персонажа из реплик других персонажей, характеристики автора, ремарок. Затем, свести эти факты во временном промежутке пьесы. Сложится единая линия жизни персонажа, его «роман», при этом студент на основе пьесы должен научиться фантазировать о том, какая жизнь у персонажа была до начала пьесы и после ее завершения. Составив полностью «роман жизни», студент научится мыслить и действовать, совершать поступки в логике своего персонажа. События, заложенные в пьесе, будущий актер должен сопоставить с событиями собственной жизни — это обогатит и углубит характер изображаемого персонажа и его характерность. Выявляя характер персонажа, будущий актер должен уметь обострять предлагаемые обстоятельства, заложенные в пьесе. Предлагаемые обстоятельства, заложенные в пьесе, должны быть близки и понятны будущему актеру, они должны пробуждать его эмоциональную природу, зарождают органическое чувство.

Чтобы сценический характер приобрел объем, будущий актер, работая над образом, должен задавать себе вопросы, касающиеся его персонажа. Начинать работу над созданием образа будущему актеру целесообразно этюдами «из прошлой жизни», стоящей за рамками непосредственного действия пьесы. Этюды помогут студенту разобраться в «сквозном действии» пьесы. В застольный период следует внести задание: проанализировать линию своей роли через всю пьесу от имени своего персонажа. Будущий актер, таким образом, должен определить все действия своего персонажа, его цели, взаимоотношения с другими действующими лицами. В процессе такого анализа будущий актер сможет выстроить основную линию роли, понять характер и характерность персонажа.

Итак, основополагающим разделом в процессе обучения будущих актеров должен являться раздел «характер и характерность».

Технология профессиональной подготовки будущих актеров в ВУЗах страны выстроена по разному. Одни театральные педагоги основывают процесс обучения будущих актеров на системе К. С. Станиславского, другие на синтезе системы К. С. Станиславского и новых поисках Е. М. Гротовского и т. д. Совокупность системы К.С. Станиславского и метода М. А. Чехова поможет не только качественно, но и более эффективно подготовить будущих актеров к их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 2 т. / К.Д. Ушинский — М.: АПН РСФСР, 1950.
2. Чехов, М.А. Литературное наследие: в 2 т. / М.А. Чехов. — М.: Искусство, 1986.
3. Станиславский, К.С. Полное собрание сочинений: в 9 т. / К.С. Станиславский. — М.: Искусство, 1991.

Статья поступила в редакцию

УДК 373.1:9(07)

А.В. Глинкин, преподаватель Челябинского колледжа культуры, г. Челябинск

МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ ФОЛЬКЛОРНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В статье раскрывается сущность понятий модель и моделирование. Исходя из специфики профессиональной деятельности специалиста, спрогнозированы и выделены методологические подходы и педагогические условия, теоретически обоснована структурно-содержательная модель формирования профессиональных компетенций руководителя фольклорно-этнографического коллектива.

Ключевые слова: модель, моделирование, подход, этнокультурные ценности, деятельность, креативность, этапы, условия, фольклорно-этнографический коллектив.

Процесс вхождения России в европейское образовательное пространство вызвал необходимость обращения к компетентностному подходу как показателю качества. Он напрямую связан с процессом модернизации образования с опорой как на международный опыт развития образования в русле идей Болонского процесса, так и на отечественный опыт, и поиском путей дальнейшего совершенствования профессиональной подготовки в высших и средних учебных заведениях.

Вопросы подготовки специалистов рассматриваются такими учеными как Э.Б. Абдулин, В.Л. Бенин, И.А. Зимняя, Н.Б. Крылова, Н.В. Кузьмина, В.А. Слассин и т.д. Вместе с тем, проблема формирования профессиональной компетентности специалиста в области этнокультурного образования на основе традиционной народной культуры недостаточно освещена в научно-исследовательских трудах.

Модель личности специалиста этнокультурной сферы должна представлять собой образец профессионала, обладающего не только высокой духовностью и социальной зрелостью, развитыми интеллектуальными и моральными качествами, но и свойствами талантливого коммуникатора, владеющего технологиями и стратегиями общения, его различными формами и содержанием.

Еще в XVII в. известный немецкий философ и математик Г.Лейбниц ввел в употребление понятие «модель», рассматривая ее как удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта. Такая трактовка остается востребованной и в настоящее время во многих областях науки и техники [1, с. 22-27].

В современном словаре иностранных слов модель рассматривается как схема, изображение или описание какого-либо предмета, явления или процесса в природе и обществе, изучаемые как их аналог [2, с. 388], а моделирование как исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов [3, с. 744].

В последние десятилетия моделирование образовательных систем нашло широкое распространение в педагогике. Разработке вопросов прогнозирования на основе моделирования посвящены работы И.В. Бестужева-Лады, В.И. Загвязинского, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина, В.Д. Шадрикова и др. Модель и моделирование в педагогической науке рассматривается как средство абстрагирования, проникновения в сущность процессов и явлений, выяснения структуры и межструктурных связей, прогнозирования возможного функционирования процесса. В нашем случае — подготовки специалиста.

Отечественные ученые называют различные параметры модели специалиста, степени воздействия ус-

ловий и факторов на ее формирование.

В педагогической практике различают:

- модель специалиста и модель подготовки специалиста;
- модели учебной и познавательной деятельности по овладению профессией;
- формы связи с производством;
- квалификационные характеристики специалиста [4, с. 8].

В.И. Загвязинский отмечает, что в принципе модель может быть по содержанию полностью или преимущественно

- *описательной* (чаще всего — это текст, раскрывающий принципы преобразования, его технологии, связи между проблемой, содержанием, способами его трансформации и результатами);
- *структурной* (представляющей состав, иерархию компонентов системы);
- *функциональной или функционально-динамической* (тогда преимущественно используются схемы и сравнительные таблицы, раскрываются связи между элементами, способы функционирования системы);
- *эвристической* (дающая возможность обнаружить новые связи и зависимости);
- *интегративной*, смешанной, включающей в себя компоненты нескольких или всех видов моделей [5, с. 27-28].

Образовательный процесс строится на основе самообразования, рефлексии, взаимодействия студентов со средствами обучения, педагогом и происходит в определенном социокультурном пространстве. Функционирование этого процесса во многом зависит от влияния внешних и внутренних факторов.

Внешние факторы ориентации личности на образовательные ценности можно представить следующим образом:

- социальный заказ;
- информационно-образовательную среду;
- образовательный стандарт, выступающий программой, критерием качества взаимодействия преподавателей и учащихся, учебный план, программы дисциплин профессиональной подготовки;
- компетентность, профессиональное мастерство и взаимодействие членов педагогического коллектива;
- гражданская направленность коллектива преподавателей;
- психологический климат в педагогическом и студенческом коллективе.

К внутренним факторам образовательного процесса, как правило, относят:

- интеллектуальный — связанный с овладением знаниями, умениями мыслительной и практической деятельности;

- эмоциональный — включающий в себя формирование эмоционально-ценностного отношения к целям образования, наличие эмоциональной установки на познавательную деятельность личности;
- волевой — связанный с приложением личностью определенных усилий для придания учебно-познавательной деятельности эффективности;
- действенно-практический — отражающий формирование умений и навыков познавательной деятельности, удовлетворение познавательных потребностей личности.

Кроме того, к внутренним факторам формирования модели специалиста относятся: развитие у студентов самопознания, самоорганизации и самообразования [6, 76-80].

Известно, что для обеспечения педагогических процессов подготовки специалистов необходимы соответствующие условия, благоприятно влияющие как на процесс, так и на личность студента. Этот вопрос обстоятельно исследовался Н.Б. Крыловой. Исходя из культурологического подхода, к этим условиям она относит:

- правовое, материальное, экономическое обеспечение функционирования, развития и обновления образовательной системы;
- наличие в сфере образования инновационных, самоорганизующихся групп и сообществ;
- наличие открытой образовательной политики, локальных образовательных систем, взаимодействующих с системами культурных учреждений;
- осуществление культурной политики в сфере образования;
- признание автономии образовательных учреждений и права на культурно-образовательные инициативы;
- наличие культуры управления образовательным процессом и образовательными учреждениями;
- способность сферы образования к саморазвитию, самоэволюции и влияние на развитие общества;
- развитие культурных традиций в жизнедеятельности образовательных учреждений;
- динамичность педагогической культуры, способной к саморазвитию [7, с. 187-188].

Анализ практики научных исследований показывает, что данные условия могут быть положены в основу разработки учебных планов, программ, организации и управления педагогическим процессом подготовки специалиста.

Сегодня модель специалиста-выпускника выстраивается на основании государственного образовательного стандарта. Основным ее недостатком, как справедливо отмечает М.В. Кисельман, является описательный характер модели; она не всегда учитывает объективные факторы быстро развивающегося научно-технического прогресса, воздействие многочисленных экономических, политических, социальных и демографических условий [4, с. 8]. Кроме того, недостаток сегодняшней образовательной системы состоит в том, что в ней недооценивается воспитание, что она растворяется в образовании, вследствие чего утрачиваются общечеловеческие ценности, народ теряет свою историческую память. По мнению Г.Н. Волкова, «Человечество не может сделать и шага вперед, не оглядываясь назад и не переоценивая заново все духовные ценности далеких и близких поколений. Путь к пониманию будущего любой науки, в том числе и педагогической, лежит через постижение ее настоящего и прошедшего» [8, с. 29].

Новые общественно-экономические условия жизни предъявляют особые требования к подготовке специалистов социально-культурной сферы, которые должны иметь не только определенную систему знаний и умений, но и способны творчески работать на конкретном участке, в конкретных условиях. В связи с этим целесообразно учитывать соотношение следующих компонентов:

- 1) объекты профессиональной деятельности;
- 2) основные виды профессиональной деятельности;
- 3) требования к профессиональным качествам специалиста.

Моделируя структуру образовательного процесса подготовки специалиста социокультурной сферы деятельности, в рамках проекта федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения мы определили *объекты профессиональной деятельности выпускника*, к которым отнесли:

- учреждения социально-культурной сферы в независимости от их правовых форм;
- региональные и муниципальные управления (отделы) культуры;
- дома народного творчества;
- учреждения дополнительного образования детей;
- учреждения общего образования;
- любительские, самодеятельные фольклорные коллективы;
- произведения народного художественного творчества (различных видов и жанров), народные традиции [9, с. 5].

На основании специфики функционирования выделенных объектов, можно определить основные виды профессиональной деятельности специалистов этнокультурной сферы. К данным видам профессиональной деятельности выпускника следует отнести:

- художественно-творческую;
- педагогическую;
- организационно-управленческую;
- организационно-методическую [9, с. 5].

Анализ исследований Н.А. Гулиева, И.Ф. Исаева, А.С. Каргина, Т.Г. Киселевой, Ю.Е. Соколовского и др. показывает, что главным условием, позволяющим осуществлять учебно-творческую деятельность, является профессионально-педагогическая компетентность будущих руководителей творческих коллективов. Под профессиональной компетентностью руководителя фольклорно-этнографического коллектива понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний в области этнопедагогики и этнопсихологии, этнографии, практических навыков в различных видах народного художественного творчества, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Компетентность всегда проявляется в деятельности — предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной. Модель профессиональной компетентности руководителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Содержание практической готовности руководителя фольклорно-этнографического коллектива выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. действиях, которые можно наблюдать. Содержание теоретической готовности определяется совокупностью психолого-педагогических и специальных знаний, и выражается в комплексе аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений.

Исходя из анализа учебных программ подготовки специалистов для социокультурной сферы, народная художественная культура является предметом современного этнохудожественного образования, которое рассматривается как важнейший компонент этнокультурного образования. Образование есть целостный процесс формирования личности, и включает в себя три основные задачи: обучение, воспитание и как результат, развитие. Каждое из которых является составляющей социокультурного процесса в виде педагогической деятельности.

Анализ традиционной художественной культуры показывает, что она обладает огромным педагогическим потенциалом. Связь культуры и образования подчеркивается крупнейшими российскими учеными-философами, педагогами, культурологами, которые определяют образование как социальный институт, посредством которого осуществляется передача культурного наследия (профессиональных знаний и умений, нравственных ценностей и др.) от одного поколения к другому. Следовательно, реализация модели формирования этнокультурных компетенций руководителя фольклорно-этнографического коллектива должна основываться на культурологическом подходе.

Культурологический подход в образовании выступает средством и принципом приобщения личности к традиционной народной культуре, являясь методологической основой изучения и подготовки специалиста социокультурной сферы и позволяет рассмотреть проблему формирования профессиональных компетенций в рамках исследования традиционной народной культуры как ценности.

Профессиональная, в том числе этнокультурная компетентность руководителя творческого коллектива напрямую связана с присвоением ценностей, ориентацией специалиста в ценностях, прежде всего, в ценностях традиционной народной культуры.

Сами же ценности выступают основой, базой формирования компетенций. Они определяют содержание формирования компетенций. Это обстоятельство побудило нас обратиться к ценностям традиционной народной культуры, как к содержательно-му фактору подготовки руководителя творческого коллектива. К доминирующим ценностям традиционной культуры Южного Урала мы отнесли: русские народные песни (лирические, лироэпические, лирико-драматические, обрядовые и внеобрядовые), произведения поэтического народного творчества (сказки, предания, былички, легенды, пословицы, поговорки, загадки, духовные стихи), обрядовый фольклор, произведения инструментального народного творчества, произведения народного хореографического

творчества (пляски, хороводы, кадрили), изделия утилитарного назначения и основные промыслы Южного Урала («Каслинское литье», «Кусинское литье», «Златоустовская гравюра на стали», «Художественная обработка камня»), этнографическая культура народов Уральского региона (традиционно-бытовая культура народа, трудовые занятия, жилище, одежда, семья).

В педагогической науке просматривается достаточно четкое разделение компетенций, отражающих качество профессионализма специалиста. Известно, что базовые компетенции выполняют методологические функции, ключевые — в основном отражают теоретический уровень подготовленности, личностные — персональную, в основном практическую компетентность специалиста. Все компетенции выступают как профессиональная ценность.

Для моделирования процесса подготовки специалиста — руководителя фольклорно-этнографического коллектива, нами была подготовлена модель-матрица (см. табл. 1) формирования профессиональных компетенций на методологическом, теоретическом и практическом уровнях с определением ценностей культуры и личностных качеств руководителя творческого коллектива.

Таблица 1

Формирование профессиональных компетенций и личностных качеств руководителя фольклорно-этнографического коллектива на основе выделения социокультурных ценностей и ценностей традиционной народной культуры

| Уровень | Ценности | Профессиональные компетенции | Личностные качества |
|------------------|--|--|--|
| Методологический | Цели и содержание профессиональной деятельности как ценность: витальные; социальные; политические; нравственные; религиозные; эстетические [10, с. 114]. | Общекультурные Ценностно-смысловые | Высокий нравственный уровень культуры Эрудиция |
| Теоретический | Способы и средства профессиональной деятельности как ценность: познавательные; нравственные; эстетические; коммуникативные; ценности межнациональных отношений [11, с. 73]. | Педагогические Организационно-управленческие Организационно-методические | Профессиональный долг Ответственность Требовательность к себе и окружающим Справедливость Педагогический такт Организаторские способности Коммуникабельность |
| Практический | Отношения между субъектами образовательного процесса и результат профессиональной подготовки как ценность: национальное достоинство; природа; труд; фольклор; празднично-обрядовая культура; этнографическая культура [8]. | Художественно-творческие | Высокий художественно-исполнительский профессионализм Креативность Экспрессивность |

На методологическом уровне происходит формирование мировоззрения и принципов научного познания, связанное с ценностно-смысловыми и общекультурными представлениями студента. Эти компетенции обеспечивают механизм социализации и самоопределения студента в ситуации учебной или иной деятельности. Исходя из предложений по проекту федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения, к базовым компетенциям специалиста социокультурной сферы следует отнести:

- 1) понимание социальной и коммуникативной функции народного художественного творчества, осознание сущности и социальной значимости выбранной профессии;
- 2) готовность к профессиональному самосовершенствованию, повышению культурного уровня, толерантности;
- 3) способность к развитию трудолюбия, целеустремленности, коммуникативности;
- 4) способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- 5) способность к переосмыслению накопленного опыта, изменению, при необходимости, профиля своей профессиональной деятельности;
- 6) самостоятельное решение задач художественно-творческой и педагогической деятельности, ответственность за результат и качество профессиональной деятельности;

- 7) готовность к самоорганизации и адаптации к меняющимся обстоятельствам трудовой деятельности;
- 8) готовность и способность организовать творческий процесс в коллективах народного художественного творчества;
- 9) применение общих гуманитарных, социально-экономических знаний, необходимых для профессиональной деятельности;
- 10) способность к практической реализации общепрофессиональных компетенций, применению теоретических и прикладных знаний во всех областях профессиональной деятельности;
- 11) готовность к физическому самосовершенствованию в соответствии с научным представлением о здоровом образе жизни;
- 12) знание программного минимума учебной и научной литературы [9, с. 6-7].

Теоретический уровень обеспечивает владение технологией профессиональной деятельности в области общепрофессиональной подготовки, формирование объема знаний, умений и способность актуализировать их в нужный момент в процессе реализации своих профессиональных функций. Этот уровень предполагает знание основных концепций, закономерностей, научных идей и фактов относительно региональных особенностей традиционной русской культуры. Кроме того, студенты должны овладеть навыками поиска и получения информации о традициях и тенденциях развития народной художественной культуры региона. Следовательно, на теоретическом уровне происходит формирование ключевых (общепрофессиональных) компетенций, которые выступают в виде педагогических, организационно-управленческих и организационно-методических компетенций.

Согласно логике формирования общепрофессиональных компетенций и опираясь на содержание образовательного стандарта нового поколения, к педагогическим компетенциям следует отнести:

- способность использовать знания в области психологии и педагогики, специальных дисциплин преподавательской деятельности;
- способность использовать базовые методические знания и навыки, полученные в процессе профессиональной практики, для педагогической работы;
- способность и готовность применять усвоенные учебно-педагогические приемы и методы, способность к анализу педагогического процесса;
- способность к проведению различных форм образовательной и воспитательной работы;
- готовность планировать, организовать и методически обеспечить учебно-воспитательный процесс в любительском творческом коллективе в учреждении дополнительного образования детей [9, с. 7].

Ю.К. Бабанский, исследовавший оптимизацию учебно-образовательного процесса пришел к выводу, что он представляет собой процесс управления. Управленческая деятельность им рассматривается как взаимодействие субъектов обучения на основе определения цели и содержания, планирования и управления, реализации плана, регулирования и контроля за деятельностью участников педагогического процесса [12, с. 7-24].

Следовательно, педагогический процесс — это управляемая система, а деятельность педагога, руководителя творческого коллектива — это управленческая деятельность. Опираясь на содержание государственного образовательного стандарта, к разряду организационно-управленческих компетенций следует отнести:

- готовность планировать, организовать и контролировать работу коллектива исполнителей;
- готовность к исполнению обязанностей руководителей любительского творческого коллектива, до-

сугового формирования (объединения) социально-культурной сферы, принимать управленческие решения;

- способность применять знание принципов работы педагогических и творческих коллективов;
- способность применять знания принципов организации труда;
- способность к соблюдению этических и правовых норм в сфере профессиональной деятельности [9, с. 5].

В последние годы отмечается повышенный интерес не только к оптимизации учебного процесса, но и к достаточно интенсивной разработке теоретических и методологических проблем, которые вносят значительные коррективы в процесс организационно-методической подготовки специалиста социокультурной сферы деятельности. Это находит свое отражение в содержании государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, где достаточно четко прописаны следующие организационно-методические компетенции специалиста:

- способность организовать и методически обеспечить функционирование любительских творческих коллективов, досуговых формирований (объединений);
- готовность к методической работе в отделах народного художественного творчества учреждений социально-культурной сферы;
- способность применять знание методики и практики работы творческих коллективов в профессиональной деятельности;
- готовность оказать консультационно-методическую помощь работникам учреждений социально-культурной сферы, руководителям любительских творческих коллективов, досуговых формирований (объединений) [9, с. 7-8].

Практический уровень позволяет развить профессиональные навыки специалиста в отдельно взятой сфере деятельности (хореографической, инструментальной, театральной и др.). Узкопрофессиональные (предметные) компетенции мы рассматриваем, как художественно-творческие и относим к ним:

- способность проводить репетиционную работу в творческом коллективе и обеспечить концертно-исполнительскую деятельность коллектива и отдельных его участников;
- способность раскрыть и реализовать творческую индивидуальность участников творческого коллектива;
- способность разработать, подготовить и осуществить репертуарные и сценарные планы, художественные программы и постановки;
- способность анализировать и использовать произведения народного художественного творчества в работе с любительским творческим коллективом.

Следовательно, моделирование самого образовательного процесса исходя из выделенных ценностей традиционной народной культуры и этнокультурных компетенций, является социально-педагогическим условием формирования профессиональной компетентности специалиста (преподавателя-руководителя фольклорно-этнографического коллектива).

Выделение этнокультурных ценностей и профессиональных компетенций руководителя фольклорно-этнографического коллектива выступает лишь одним из условий подготовки специалиста социокультурной сферы. Не менее важно осмысление нравственной сущности этих ценностей и компетенций. Ориентация личности в ценностях выступает как процессуальный аспект управления педагогическим процессом, связанным с включением самих ценностей в структуру личности руководителя. В этом случае ценности становятся личным досто-

янием, определяющим поведение, отношение человека, а ориентация в них характеризует уровень профессиональной компетенции специалиста. Само приобщение будущих специалистов к ценностям традиционной культуры связано с включением студентов в активную творческо-исполнительскую (кративную) деятельность.

Следовательно, деятельность студента, как будущего руководителя фольклорно-этнографического коллектива представляет собой ценность, основанную на ценностях культуры, являющейся содержательной стороной формирования профессиональных компетенций.

С целью моделирования процесса формирования этнокультурных компетенций руководителя фольклорно-этнографического коллектива в рамках креативной деятельности нами была разработана модель-матрица (см. табл. 2).

Таблица 2

Формирование компетенций руководителя творческого коллектива

| Этапы | Креативная деятельность | Уровни креативной деятельности | Ценности управления | Этнокультурные компетенции |
|-------|---------------------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|
| 1 | Ориентационно-познавательная | Представленческий | Эмпирические | Практические житейские |
| 2 | Познавательно-методическая | Понятийный | Методические | Практические традиционные |
| 3 | Познавательно-исследовательская | Мировоззренческий | Теоретические основные | Ключевые |
| 4 | Культурно-творческая | Концептуальный | Методологические | Базовые, методологического уровня |

Схема 1

Модель формирования профессиональных компетенций специалиста социокультурной сферы — руководителя творческого коллектива



Данная модель позволяет освятить процесс подготовки специалиста с позиции этапного подхода, выделить основные этапы и их направленность.

Первый этап характеризуется ориентацией студентов на освоение элементов традиционной народной художественной культуры региона на обыденном (житейском) уровне. Практическая деятельность на этом уровне ограничивается репродуктивным овладением элементарными навыками и художествен-

ными приемами, выработкой оценочных суждений относительно изучаемого материала и творческую самореализацию студентов, основанную на повторении эстетических образцов.

Второй этап — представляет собой понятийный уровень освоения региональных традиций русской культуры и направлен на формирование целостной системы знаний и развитие навыков анализа, обобщения и критической оценки явлений и процессов в региональной сфере народной художественной культуры. Креативная деятельность в этом звене подготовки нацелена на овладение элементарными технологическими навыками в области народной художественной культуры, позволяющими с высокой эффективностью копировать, иллюстрировать (в сценическом и выставочном варианте) и преобразовывать изучаемые образцы, а также самостоятельную творческую деятельность (в том числе и исследовательскую этнографическую), основанную на художественных традициях региона.

Третий этап — представляет собой мировоззренческий уровень усвоения региональных традиций народной художественной культуры. Этот уровень предполагает знание основных концепций, закономерностей, научных идей и фактов относительно региональных особенностей традиционной русской культуры. Студенты должны овладеть навыками поиска и получения информации о традициях и тенденциях развития народной художественной культуры региона, профессиональными навыками иллюстрации обнаруженной информации и умениями выявить и систематизировать проблемы, относящиеся к процессам возрождения этнокультурных традиций и этнохудожественного воспитания на региональном уровне. Художественно-творческая деятельность в этом звене характеризуется развитыми технологическими знаниями, умениями и навыками, позволяющими не только копировать эталонные образцы, но и осуществлять профессиональную рефлексию, оценочно-аналитическую деятельность, а также самостоятельную творческую реализацию замыслов в сфере народной художественной культуры.

Четвертый этап — представляет собой концептуальный уровень освоения региональных этнохудожественных традиций. Этот уровень предполагает структурирование и систематизацию

информации по проблемам региональных традиций русской культуры, воспитание навыков формулирования концепций, идей, гипотез, а также генерирование новых идей или проектной деятельности, основанной на интеграции и адаптации научной информации к социально-культурным условиям региона. Этот этап образовательной системы отличается высоким уровнем деятельности креативности и аккумулирует различные проявления художественного и научного творчества, педагогического проектирования, творчества в сфере организации и управления народной художественной культурой и творчеством в сфере социальных коммуникаций.

На основе анализа вышеприведенных положений нами была разработана модель формирования профессиональных компетенций руководителя творческого коллектива (см. схема 1), которая включила в себя:

- обоснование нормативно-методического обеспечения;
- определение педагогических условий;
- организацию образовательной деятельности на основе выделения ценностей традиционной народной культуры;
- этапный подход к содержанию образовательного процесса;

Библиографический список

1. Лейбниц, Г.В. Избранные философские сочинения / Г.В. Лейбниц. — М., 1902.
2. Современный словарь иностранных слов. — СПб., 1994.
3. Большой энциклопедический словарь. — М.-СПб., 1993. — 1628 с.
4. Кисельман, М.В. Влияние компетентного подхода на качество образования / М.В. Кисельман // СПО. — 2006. — № 9. — С. 8-10.
5. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. — Тюмень, 2005.
6. Дуранов, М.Е. Методологические и методические проблемы ориентации личности на образовательные ценности: монография / М.Е. Дуранов. — Челябинск, 2005.
7. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — М., 2000.
8. Волков, Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. — М., 1999.
9. Предложения по проекту федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования нового поколения. — М., 2007.
10. Ерасов, Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. — М., 1997.
11. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. — М., 1990.
12. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. — М., 1982.

Статья отправлена в редакцию 20.09.08.

УДК 371.3

О.Р. Шефер, д-р пед. наук, профессор ЧГПУ, г. Челябинск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАНИЯ

Организуя процесс обучения, учитель должен понимать, что на каждом уроке, на каждом учебном занятии, наряду с сообщением учащимся новых знаний, формированием у них умений и навыков учебного труда, необходимо ещё решать воспитательные задачи, основываясь на психолого-педагогических закономерностях и на тех парадигмах, которые на текущий момент педагогика имеет в своем арсенале.

Ключевые слова: воспитание, парадигмы теории воспитания, закономерности воспитания и принципы организации воспитания в процессе обучения.

В жизни можно очень часто наблюдать, когда у иного человека есть определенная обученность (знания, умения), но не хватает воспитанности: низкая культура отношений с людьми, не выработаны гражданские мотивы поведения, патриотические чувства и т. д. Учащийся может хорошо решать задачи, успешно овладевать знаниями, но проявлять эгоистические наклонности, не соблюдать нравственные нормы общества. Быть обученным не значит быть воспитанным.

На протяжении почти десятилетия многие ученые и педагоги пытались утверждать, что поскольку обучение

- обобщение профессиональных компетенций выпускника.

Проведенный анализ, позволил нам спрогнозировать педагогические условия, содержание и методологические основы формирования профессиональных компетенций специалиста этнокультурной сферы деятельности.

Сама сущность прогностического подхода представлена в следующем виде: традиционная народная культура Южно-Уральского региона может выполнить функцию фактора в подготовке руководителя фольклорно-этнографического коллектива, если педагогический процесс будет опираться на комплекс социально-педагогических; условий, включая: моделирование самого образовательного процесса, исходя из выделенных ценностей традиционной народной культуры и этнокультурных компетенций специалиста; приобщения будущих специалистов к этнокультурным ценностям на основе их включения в поисково-исследовательскую и творческую исполнительскую деятельность; сам процесс подготовки специалиста будет носить этапный характер, и основываться на методологических подходах, включая культурологический, аксиологический, креативно-деятельностный и компетентностный подходы.

ность может быть неполноценной, если у нее не сформированы здоровые социальные и духовные отношения. Вот почему развитие таких отношений он считал едва ли не главной задачей воспитания. «Мы имеем дело всегда с отношением... Именно эти отношения составляют истинный объект нашей воспитательной работы» [2, с. 508]. Эти отношения не всегда определяются обученностью, что обуславливает необходимость проведения специальной воспитательной работы по их формированию, требуют разработки и знания ее теоретических и методических основ.

Для решения современных задач воспитания профессионалам-педагогам необходимо помнить, что воспитание как профессиональное явление — «это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, — отмечает П.И. Пидкасистый, — содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека» [3, с. 377].

Организация этой деятельности опирается на теорию воспитания, которая изучает процесс развития личности, ее качеств, убеждений. Теория воспитания ориентируется на исследовании процессов воспитания в ходе учебной, трудовой, общественной, игровой, художественной и спортивной деятельности, а также организации межличностного общения. При исследовании специфических проблем теории и методики воспитания учитываются интеллект, проявление воли, характера, потребностей, чувств и интересов личности.

Теория воспитания организует связь между отдельными направлениями воспитания: трудовым, патриотическим, нравственным, умственным, правовым, эстетическим и физическим. Теория воспитания исследует процесс воспитания цельной личности: раскрывает сущность и значение воспитания в развитии и формировании личности, раскрывает специфику воспитания как педагогического процесса; определяет содержание воспитательной работы, его закономерности и перспективы; разрабатывает методы воспитания; исследует системы воспитательной работы по формированию личностных качеств учащихся.

Чтобы содействовать формированию личностных качеств, надо знать природу становления личности: как формируются социальные отношения ребенка; что выступает фактором такого воспитания; каково этапное движение данного процесса; как при формировании социально-ценностных отношений ребенок приобретает свою индивидуальность.

А так же опираться на те парадигмы, которые на текущий момент педагогика имеет в своем арсенале и согласно которым осуществляется воспитательный процесс: авторитарную, андрологическую, акмеологическую и коммуникативную. «Парадигма, — по определению Г.М. Коджаспирова, — совокупность основных положений и принципов, лежащих в основе той или иной теории, обладающая специфическим категориальным аппаратом и признающаяся группой ученых» [4, с. 315].

Каждая из перечисленных выше парадигм находит свое применение исходя из того результата, который реально достигается при применении той или иной парадигмы, а не планируемого результата, который хотелось бы видеть воспитателю.

Концепция авторитарной парадигмы состоит в том, чтобы воспитать человека с использованием внешней системы принуждения, проще говоря «гнутом и пряником». При этом считается, что воспитуемый не может осознать смысла воспитания, оценить его необходимость, поэтому единственный способ достижения поставленных воспитательных задач является принуждение. Такая концепция базируется на педагогической системе И. Гербарта.

Согласно андрологической парадигмы воспитуемый осознает процесс воспитания, ставит себе цели и достигает их. Педагогу в такой системе отводится роль помощника, который должен поддержать, «подтолкнуть» человека на этот путь. Теория этой парадигмы еще не сформирована, но в данной парадигме, как впрочем, и в педагогике в целом, преобладает феноменологический подход.

Согласно акмеологической парадигме, в процессе воспитания человеку следует предоставить максимальную помощь в раскрытии его индивидуальности, реализации, реализации потенциальных возможностей, помочь взобраться на собственную «вершину» (в переводе с греческого *асме* — вершина). Такой подход имеет ярко выраженную творческую направленность, находит применение в гуманитарных сферах, различных художественных школах, школах искусств, театральные студии и других. В отношении воспитуемого проявляется максимальный индивидуальный подход. От педагога в данном случае требуется быть Личностью с большой буквы, необходимо иметь не только специальную, но и психологическую подготовку и хорошо знать природу талантливых людей. Это дано далеко не каждому педагогу, поэтому акмеологическая парадигма, скорее всего никогда не будет реализована в массовом школьном образовании, просто потому что, строго говоря, это невозможно научить педагога.

Концепция коммуникативной парадигмы предусматривает общественное и взаимное совершенствование группы людей из одной предметной области, примерно одинаковых по уровню развития. В процессе взаимного общения происходит обмен информацией, знаниями, умениями, совершенствованием людей. В процессе школьного обучения это реализуется разнообразными формами организации учебно-воспитательного процесса: уроками, конференциями, семинарами, диспутами и т.д. При проведении конференций, семинаров, диспутов роль педагога может выполнять председатель или ведущий, кроме знаний предметной области от такого человека требуется коммуникабельность, разумный конформизм, гибкость и корректность в общении.

Каждая парадигма достаточно своеобразна и избирательна в плане оценки фактов общественного развития, анализа поведения людей, приоритетности рассмотрения тех или иных сторон общества. «...Поэтому не одна парадигма не дает всеобъемлющий анализ общества, хотя и вносит конкретный частный вклад в его рассмотрение» [4, с. 315].

Педагог не может не интересоваться этими вопросами, ибо ответ на них лежит в основании организуемой педагогом деятельности по формированию личностных качеств, т.е. качеств закрепившихся и ставших привычным отношением, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях. Данное формирование включает:

- формирование у учащихся потребности в выработке того или иного качества;
- овладение учащимися знаниями о личностных качествах;
- включение их в активную познавательную деятельность по овладению знаниями о сущности формируемого качества и выработки соответствующих чувств, взглядов и убеждений;
- практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с вырабатываемыми качествами;
- развитие способностей к проявлению волевых усилий, позволяющих преодолевать встречающиеся трудности и препятствия, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения.

Все эти этапы осуществимы только при включении учащихся в различные виды и формы активной дея-

тельности. Для решения задач, стоящих на каждом из этих этапов, педагог организует какое-либо дело и прикладывает усилия для включения в него учащихся.

Формирование личностных качеств не совершается в одном акте, а протекает процессуально, как движение, вызываемое причинами, проходящее свои этапы, имеющее свои темпы, свою историю. «Это движение существует, пока в личности происходят изменения. Во-первых, в силу возрастных особенностей учащихся нельзя сразу во всей полноте сформировывать личностное качество. Во-вторых, любое личностное качество является сложным образованием, и его формирование начинается с выработки сравнительно простых умений и навыков и продолжается в дальнейшем, путем их усложнения, обобщения и интеграции в сложный комплекс привычек» [5, с. 294].

Анализ воспитательного процесса как социально-психологического, социально-культурологического и педагогического явления, помогает учителям с первых шагов их профессионально-педагогической деятельности построить свою работу с детьми на основании научных истин.

Воспитание принадлежит к социальным явлениям и выступает в роли одного из факторов жизни и развития общества. «С точки зрения социальной, воспитание — это целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни в данном и будущем обществе, осуществляемое через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемая и корректируемая обществом», — отмечает П.И. Пидкасистый [3, с. 376].

Психологическое освещение воспитания имеет свое содержание. «Отечественная психология изучает закономерности саморазвития личности в условиях специально организованной воспитательной системы, обеспечивающей не приспособление растущих людей к наличным формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт, но целенаправленное развитие каждого ребенка как неповторимой человеческой индивидуальности. Организация воспитания связана с построением такой общественной практики, которая направляет развитие объективного мира человека, содействует осознанному принятию им общественных ценностей, самостоятельности, в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образами и идеалами общества» [6, с. 85]. Психологи также отмечают в воспитании обращенность к способности молодого человека отражать окружающий мир в сознании.

Воспитание — это элемент общечеловеческой культуры и подлежит изучению с позиции культурологической, тогда этот процесс предстает перед нами как целенаправленная помощь ребенку в его вхождении в современную культуру, достижения которой складывались на протяжении многих веков, а усвоить ее ребенок должен за предельно короткие сроки.

Исходя из этих представлений о воспитании и воспитательном процессе, определяемого в «Педагогическом словаре», как «процесс педагогического взаимодействия, в котором в соответствии с требованиями самой личности и общества возникает организованное воспитательное влияние, имеющее своей целью формирование личности, организации и стимулирование активной деятельности воспитуемых по овладению ими социальным и духовным опытом, ценностями и отношениями» [4, с. 124, 125], можно выделить ряд особенностей воспитательного процесса.

Во-первых, воспитание — процесс целенаправленный, воспитание становится эффективным, когда педагог специально выделяет цель воспитания, ориентиром для которой служит общественная направленность воспитания. Наибольшая эффективность воспитания достига-

ется в том случае, когда цель известна и понятна воспитаннику, и он соглашается с ней, принимает ее.

Во-вторых, процесс воспитания — процесс многофакторный. При его осуществлении учитель должен учитывать и использовать огромное количество объективных и субъективных факторов. Личность подвергается воздействию множества разнохарактерных влияний и накапливает не только положительный, но и отрицательный опыт, требующий корректировки. Многофакторность объясняет эффект неоднозначности результатов воспитания. Очень часто получается, что в одних и тех же условиях результаты воспитательных воздействий могут существенно различаться. Чем больше по своему направлению и содержанию совпадают влияния учителя и объективных условий, тем успешнее идет воспитание.

В-третьих, воспитание — процесс дискретный (прерывный), ибо, будучи планомерным, осуществляется в определенных организационных мероприятиях, то есть, ограничен определенными местом и временем.

В-четвертых, огромную роль в воспитании играет личность педагога: его педагогическая компетентность, черты характера, личностные качества, ценностные ориентиры. Педагог профессионал — субъект воспитания, осознанно и целенаправленно способствующий вхождению ребенка в общественные отношения.

В-пятых, воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащих общечеловеческим ценностям.

В-шестых, воспитательный процесс характеризуется отдаленностью результатов от момента непосредственного воспитательного воздействия. Воспитание не дает мгновенного эффекта. Его результаты не так явно ощущаемы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, результаты процесса обучения. Между началом педагогического воздействия и устойчивым проявлением воспитанности порой может лежать длительный период. Даже при четкой организации воспитательного процесса в школе рассчитывать на быстрые успехи нельзя.

В-седьмых, особенностью воспитательного процесса выступает его непрерывность. Воспитание, осуществляемое в ходе педагогического процесса — это процесс систематического взаимодействия воспитателей и воспитанников. Одно мероприятие, каким бы оно ни было, не способно сильно повлиять на поведение ученика. Для этого необходима система регулярных педагогических воздействий. Если же процесс воспитания нерегулярен и идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново закреплять то, что уже осваивалось учеником, а затем забылось. При этом педагог не может не углублять и развивать свое влияние, вырабатывать новые устойчивые привычки.

Научная картина воспитательного процесса предполагает не только знания его особенностей, но и закономерностей, управляющих ходом воспитания ребенка.

Без знания закономерностей воспитательного процесса невозможно рассчитывать на его совершенствование. Реальная жизнь показывает, что только познание закономерностей и противоречий развития и становления личности дает необходимую теоретико-методологическую основу для осуществления практических мер по успешному воспитанию и управлению этим процессом на истинно научной основе. И, напротив, игнорирование, поверхностное изучение реальных противоречий в процессе формирования и воспитания личности может нанести серьезный, а порой и непоправимый ущерб в деле воспитания подрастающего поколения.

Понятие «закономерность воспитания» И.Ф. Харламов определяет, как «устойчивые, повторяющиеся и

существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективности результатов в развитии и формировании личности» [5, с. 84].

Но определить и точно сформулировать объективно протекающие процессы так, чтобы не допускалась многозначность их понимания, нелегко. В сфере воспитания, где на поверхностный взгляд все индивидуально, конкретно, персонализировано и никак не поддается обобщению. К тому же, закономерности социологические, психологические, социально-этические и философские, всегда принимаемы во внимание педагогом, заслоняют собственно педагогически объективные явления и, претендуя на замещение, создают ложное мнение, что собственно педагогических закономерностей не существует. Но даже краткая характеристика педагогических закономерностей показывает, что это не так.

Характер воспитания на всех исторических этапах определяется объективными потребностями производства и интересами правящих классов общества, что является первой закономерностью. Вторая закономерность: единство целей, содержания и методов воспитания. Третья закономерность: неразрывное единство обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе.

Указанные закономерности определяют общие подходы к организации воспитания. Но нам необходимо рассмотреть те закономерности и их психологические основы, которые определяют педагогическую инструментальную (организацию, строение) воспитательного процесса и дают более или менее конкретные представления о том, на каких принципах и как оно должно осуществляться на практике. К таким закономерностям относятся следующие.

Воспитание личности происходит только в процессе включения ее в деятельность. Эта закономерность обуславливается тем, что личностное развитие человека происходит только благодаря «присвоению» им общественного опыта в самых различных его проявлениях. Но это овладение требует от него соответствующей деятельности. «Деятельность — специфически человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целостное изменение и преобразование» [7, с. 41]. Нельзя воспитать гражданственность, нравственность, трудолюбие, не вовлекая воспитанника в трудовую деятельность, в межличностные отношения и общественно-политическую деятельность.

Воспитание ребенка, как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований, совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Данная закономерность вытекает из глубинного значения воспитания, которое состоит вовсе не в воспитательных разговорах, назидательных беседах и наставлениях, а во включении растущего человека в активную деятельность, в соответствующие его возрасту общественные отношения.

К этим видам деятельности в частности относятся:

- гражданско-общественная и патриотическая деятельность, связанная с гражданским и патриотическим воспитанием;
- морально-познавательная и нравственно-практическая деятельность, связанная с нравственным воспитанием;
- учебно-познавательная и творческая деятельность, в процессе которой решаются задачи умственного и технического развития;
- общественно полезный, производительный труд, формирующий стремление к созидательной деятельности и цементирующий развитие всех других сторон развития личности;
- художественно-эстетическая деятельность, способствующая эстетическому развитию;

- физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность, обеспечивающая физическое развитие.

Если школьник не принимает участие во всех этих видах деятельности, например в спорте, общественно полезном труде, общественно-политической деятельности, он не будет развиваться в этих направлениях. Необходимость комплексной организации всех названных видов деятельности, как предпосылки всестороннего развития личности, является существенной закономерностью воспитания.

Другим важным условием успешного осуществления комплексного подхода к воспитанию является обеспечение единства действий всех участников воспитательного процесса. Причем важно, чтобы данный подход реализовался не только в учебном процессе, но и во внеклассной воспитательной работе. Умение комплексно намечать и решать воспитательные задачи, помогая всем другим участникам воспитательного процесса также всесторонне воспитывать подрастающее поколение.

Таковы общие закономерности воспитания. Если взять их в совокупности, то они дают представление о том, какой должна быть организация воспитательного процесса. Знание закономерностей воспитания создает условия для прогнозирования воспитательной работы, придает ей содержательную и методическую осмысленность и позволяет сформулировать принципы воспитания.

В условиях меняющегося общества перед воспитанием фактически стоит задача одновременно с обществом искать ответ на вопрос «что развивать в человеке?», а вернее «в каком направлении развивать человека?» И соответственно, параллельно искать ответ на вопрос «как это делать?» и на каких закономерностях и принципах при этом основываться.

Установленные закономерности воспитания обуславливают характер соответствующей практической деятельности педагогов, выступают в качестве принципиальных требований к организации данной деятельности по выполнению следующих функций воспитания:

- формирование личности воспитанника (создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы только в процессе воспитания);
- включение детей в реальную систему общественных отношений (подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности);
- приобщение человека к мировой культуре (обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры).

Успешно осуществлять воспитательные функции учитель может только в том случае, если он постоянно придерживается определенных принципов.

Процесс воспитания как относительно самостоятельный вид деятельности предполагает свои принципы, обусловленные целями и задачами воспитания. Принципы воспитания — это то, что педагог планирует, к чему стремится в своей практической деятельности; это путь, который позволяет педагогу привести детей к идеалу.

Принцип гуманистической направленности воспитания предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъективных отношений. «Стратегия и тактика воспитания должны быть направлены на помощь ребенку, подростку, молодому человеку в освоении социального опыта и свободному самоопределению в социальном окружении» [8, с. 9].

Реализация принципа гуманистической направленности воспитания оказывает положительное влияние на становление детей, подростков, юношей, на все их личностные качества.

В случае последовательной реализации этого принципа:

- воспитание в определенной мере, определяет то, как объект воспитания более или менее успешно осваивает позитивные нормы и ценности, а не асоциальные или антисоциальные нормативно-ценностные и поведенческие сценарии;
- воспитание получает определенные возможности создать условия для эффективной реализации себя как субъекта воспитания, для проявления и развития его субъективности в позитивном аспекте;
- воспитание может создать такие условия развития человека, которые помогут ему достичь баланса между адаптивностью в обществе и обособлением в нем;
- воспитание получает возможность в определенной мере не допустить столкновение человека с теми или иными опасностями на различных возрастных этапах, а также минимизировать и отчасти корректировать последствия этих столкновений, то есть уменьшить риск превращения человека в жертву неблагоприятных социально-экономических условий.

Принцип природосообразности воспитания предполагает основываться на научном понимании взаимосвязи психических и социальных процессов, согласовывается с общими законами развития природы и человека, воспитывать его сообразно полу и возрасту, а также формировать у него ответственность за развитие самого себя, за экологические последствия своих действий и поведения. Учитель неизменно стремится к тому, чтобы сделать общие цели и задачи воспитания собственными целями и задачами воспитуемого.

В соответствии с этим принципом воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические установки по отношению к природе, к родному краю, к планете, а также развивать природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение.

Принцип культуросообразности воспитания предполагает приобщение детей, подростков, юношей к различным пластам культуры общества, мира в целом. Имеются в виду такие пласты культуры как нравственные, патриотические, интеллектуальные, политические, экономические, бытовые, физические.

В соответствии с этим принципом воспитания помогает формирующейся личности ориентироваться в окружающем ее мире. Важно, чтобы воспитание помогло человеку «вписаться» в изменяющиеся реалии жизни, найти способы саморегуляции, самоутверждения, адекватные этим реалиям. «Не менее важно, чтобы воспитание находило способы минимизации от реальных последствий тех или иных инноваций, могущих затронуть формирующуюся личность» [9, с. 103].

Реализация принципа культуросообразности воспитания в России осложняется в связи с тем, что она включает в себя множество этносов и регионов, имеющих значительное своеобразие. Все это делает весьма актуальным наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

Принцип коллективности воспитания предполагает, что воспитание осуществляется в коллективах различного типа, «что позволяет учащимся расширить сферу общения, создает условия для конструктивных процессов социокультурного самоопределения, адекватной коммуникации, а в целом — формирует навыки социальной адаптации и самореализации» [10, с. 9]. Реализация данного принципа дает формирующейся личности опыт жизни в обществе, опыт взаимодействия с окру-

жающими, может создавать условия для позитивно направленного самосознания, самоутверждения и в целом — для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Там, где школьники не получают удовлетворения от коллективной жизни и деятельности, образуется вакуум, заполняемый стихийно возникающей структурой, которая часто оказывается не поддающейся педагогическому руководству и управлению.

Принцип развития личности в процессе воспитания предполагает, что отражения и тактика воспитания должны быть направлены на помощь подрастающему поколению в становлении, обогащении и совершенствовании их человеческой сущности в создании условий для развития личности, исходя из ее приоритета перед группой и коллективом.

Необходимость решения социально-культурных задач в процессе воспитания предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития интеллектуальных задатков и способностей; формирования и коррекции культуры проявления эмоций и чувств; развития восприятия людей, окружающего мира; реализации возможностей в различных видах интеллектуальной деятельности; овладения нравственными способами взаимодействия с людьми, формирование и коррекция необходимых для этого установок и умений; развития инструментальных задатков и способностей.

Необходимость решения социально-психологических задач предполагает планомерное создание условий для целенаправленного развития воспитанника (развитие рефлексии и саморегуляции, помощь в осознании себя, в самоопределении, самоорганизации, самоутверждении).

В целом возможности и успешность реализации развития личности в процессе воспитания зависят от того, стал ли приоритет личности основой идеологии общества, философии воспитания, важнейшей ценностью, как воспитателей, так и воспитуемых.

Принцип народности в процессе воспитания предполагает, что делом воспитания должен вестись и руководить сам народ. К сожалению, в наши дни этот принцип нарушается. Выражается это в том, что обучение становится платным и недоступным для детей рабочих, крестьян и рядовой интеллигенции.

Реализация данного принципа выдвигает следующие основные требования:

- воспитание должно быть народным, оно должно охватывать все подрастающие поколения народа в порядке обязательного обучения и формировать эти поколения в духе экономического, общественно-политического и культурно-просветительного интересов народа;
- воспитание должно давать детям реальное образование и, вместе с тем, развивать их умственные способности с тем, чтобы эти знания были связаны с жизнью и использовались в общенародных интересах;
- центральное место в формировании человека должен занимать родной язык — сокровищница духа народа;
- женщине должно быть обеспечено воспитание и образование наравне с мужчиной, т. е. «мужчина и женщина личности равноправные, равно самостоятельные и равно ответственные»;
- всякое механическое заимствование и внедрение в практику воспитания иноземных систем и опыта без критической переработки в соответствии с духом идей народа недопустимо.

Принцип эффективности социального взаимодействия в процессе воспитания предполагает, что духовно-ценностная ориентация подрастающего поколения, в

большей мере их развитие осуществляются в процессе диалога между воспитателем и воспитуемыми, содержанием которого является обмен ценностями (интеллектуальными, нравственными, гражданскими и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и в жизнедеятельности воспитательных организаций.

Тенденция рассмотрения воспитания как субъект-субъективного процесса, характерная для педагогической теории в последнее десятилетие, а также постепенное распространение такого подхода в педагогической практике делают данный принцип одним из важнейших в педагогике, позволяет осуществить обмен между воспитателями и воспитуемыми:

- нравственными ценностями, выработанными историей конкретного общества;
- ценностями, свойственными субъектам воспитания как представителям различных поколений;
- индивидуальными ценностями конкретных членов воспитательной организации.

Эффективность социального взаимодействия между воспитателями и воспитуемыми предполагает наряду с обменом и продуцирование ценностей, от которых зависит интеллектуально-нравственное развитие коллектива и каждого его члена.

Эффективность реализации этого принципа обеспечивается, если воспитатели стремятся придать диалогический характер своему взаимодействию с воспитуемыми; в содержании процесса воспитания заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера; в содержание и формы организации процесса воспитания заложен диалог идей, норм, ценностей различного характера; содержание и формы организации процесса воспитания, а также окружающая среда создают условия и стимулируют вступление участников воспитательного процесса в диалоги различного типа.

Реализация принципа взаимодействия в процессе воспитания не предполагает равенства между воспитателями и воспитуемыми. Это обусловлено возрастными различиями, неодинаковостью жизненного опыта, асимметричностью социальных ролей. Но взаимодействие требует не столько равенства, сколько искренности и взаимных уважений и принятия.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачам воспитания ориентированны на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

Реализация этого принципа возможна только на основе учета разнообразного влияния социальной среды. Эффективность реализации этого принципа обеспечивается:

- взаимосвязью воспитательных задач и социального развития демократического общества;
- координацией взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на активность ребенка;
- комплексом социально-педагогической помощи детям;
- ориентацией педагогического процесса на реальные возможности социума;
- учетом разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения, особенностей учебного заведения и т.д.);
- коррекцией воспринимаемой учащимися разнообразной информации, в том числе из средств массовых коммуникаций.

В практической деятельности педагога этот принцип отражается в правилах сформулированных М.И. Рожкова:

- воспитательный процесс строится с учетом реализации социальных отношений, учитывая особенности экономики, политики, нравственности общества;

- школа не должна замыкать воспитание ребенка своими стенами, необходимо широко использовать и учитывать реальные факторы социума;
- педагог должен корректировать негативное влияние окружающей среды на ребенка;
- все участники воспитательного процесса должны взаимодействовать [11, с. 36].

Принцип индивидуализации воспитания учащихся предполагает определение индивидуальной траектории развития каждого ученика, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям; определение особенностей включения детей в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеурочной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Эффективность реализации этого принципа обеспечивается:

- диагностикой и мониторингом изменений индивидуальных качеств личности школьника;
- определением влияния фронтальных подходов на индивидуальность школьника;
- выбором специальных средств педагогического влияния на каждого школьника;
- учетом индивидуальных качеств школьника, его существенных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставлением учащимся возможности самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выбора сферы дополнительного образования.

В практической учебно-воспитательной деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

- работа, проводимая с классом, должна ориентироваться на развитие каждого из них;
- успех воспитательного воздействия при работе с одним учащимся не должен негативно влиять на воспитание других;
- осуществляя выбор воспитательного средства, необходимо пользоваться только информацией об изменениях уровня воспитанности школьников;
- учитель только на основе взаимодействия с учеником должен вести поиск способов коррекции его поведения;
- постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ученика определяет совокупность воспитательных средств, используемых учителем.

Принцип незавершенности воспитания предполагает признание того, что в каждом ребенке, подростке, юноше всегда есть нечто незавершенное и в принципе незавершенное, что находится в диалогических отношениях с миром и с самим собой, они всегда сохраняют потенциальную возможность изменения и самоизменения. Так, Л.Н. Толстой считал, что на протяжении жизни в нем сменилось пять разных людей.

Принцип незавершенности воспитания свидетельствует о незавершенности развития личности на каждом возрастном этапе, так как каждый возрастной этап развития человека является самостоятельной индивидуальной и социальной ценностью, а не только и не столько этапами подготовки к дальнейшей жизни.

В соответствии с этим принципом воспитание необходимо строить таким образом, чтобы на каждом возрастном этапе каждый имел возможность «состояться заново», заново познать себя и других, заново развивать и реализовывать свои возможности, заново найти свое место в мире, заново самоутвердиться.

Принцип дополнительности в педагогике предложил В.Д. Семенов для нахождения выхода за пределы ведомственного подхода к воспитанию человека, расширив

принцип дополнительности, сформулированный выдающимся датским физиком Нильсом Бором в связи с необходимостью интерпретировать квантовую механику.

Как способ описания при анализе альтернативных, противоречивых ситуаций принцип дополнительности стал применяться в различных сферах познания, превратился в общенаучный методологический принцип.

Применение данного принципа в педагогике предполагает:

- подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов — природного, культурного, социального и других, которые определяют характер, содержание и результаты воспитания;
- влияние и изучение взаимодействующих факторов воспитания различного уровня: макро — страна, общество, государство; мезо — закон, средства массовой информации, субкультура; микро — семья, группы сверстников, религиозные организации;
- изучение и описание воспитания как совокупности стихийного, частично направляемого, относительно социально контролируемого процессов развития человека, а также его самоизменения;
- подход к изучению воспитания как одного из социальных институтов, который включает в себя взаимодействующие виды воспитания (семейное, социальное, религиозное, коррекционное), системы воспитания различного уровня (государственную, региональные, муниципальные), воспитательные организации различных видов и типов;
- рассмотрение воспитания как совокупности взаимодействующих процессов, создающих условия для развития природных задатков и духовно-умственной ориентации человека;
- признание того, что содержательно процесс духовно-ценностной ориентации человека включает в себя, хотя и противоречивые, но объективно взаимодействующие системы ценностей, что и требует реализации принципов гуманизации, природо- и культуросообразности, коллективности, центрации на развитии личности, диалогичности в процессе воспитания.

Формирование личности, ее характера, чувств, нравственных качеств, гражданской позиции, культуры поведения основываются на закономерностях и принципах и реализуются в методах и средствах воспитания.

Мы под методом воспитания будем понимать совокупность научно обоснованных способов и приемов педагогически целесообразного взаимодействия с детьми, которые используются в процессе формирования личностных качеств для развития потребностно-мотивационной сферы психолого-педагогического воздействия на сознание учащихся, для выработки навыков и привычек поведения, стимулирования их деятельности и самовоспитания. «Выбор методов воспитания, — отмечается в «Педагогическом словаре», — зависит от цели воспитания; ведущего типа деятельности; содержания и закономерностей воспитания; конкретных задач и условий их решения; возрастных индивидуальных и половых особенностей воспитанников; воспитанности (воспитуемости), мотивации поведения; условиями, определяющими успешное применение методов воспитания, выступают индивидуальные особенности воспитания как личности, уровень его профессиональной компетенции» [4, с. 80].

Можно условно выделить группы методов прямого и косвенного педагогического влияния. Методы прямого педагогического влияния предполагают как немедленную, так и отсроченную реакцию ученика, и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание.

Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации в организации дея-

тельности, в которой у ребенка формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с учителем, товарищами, обществом.

По характеру воздействия на учащихся Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др. методы воспитания делят на убеждения, упражнения, поощрения и наказание. В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, преемственность, особенность и некоторые другие стороны метода.

В классификации И.С. Марьенко названы такие группы методов воспитания, как объяснительно-репродуктивный, проблемно-ситуационный, методы приучения и упражнения, стимулирования, торможения, руководство самовоспитанием. В.М. Коротков, Б.Г. Лихачев, Л.Ю. Гордин при организации детского коллектива предлагали использовать методы убеждения и стимулирования. Т.Е. Конникова различала методы формирования нравственного опыта в поведении и деятельности, формирование нравственного сознания, поощрения и наказания.

В настоящее время наиболее распространенной является классификация методов воспитания Г.Н. Щукиной на основе направленности интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания. Она выделяет три группы методов: методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, инструктаж, диспут, доклад, пример); методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования (соревнования, поощрения, наказания).

От этих классификаций несколько отличается группировка методов воспитания Т.А. Ильиной и И.Т. Огородниковым. Она включает в себя методы убеждения, методы организации деятельности учащихся, методы стимулирования поведением школьников. Мы придерживаемся именно этой классификации.

Все охваченные в этой классификации методы воздействуют как на формирование сознания, так и на поведение школьников. Вместе с тем, для каждой группы методов может быть выделена ведущая функция. Так, методы убеждения служат, прежде всего, целям передачи и усвоения информации, существенной в воспитательном отношении. Методы организации практической деятельности направлены в первую очередь на накопление учащимися личного опыта, на формирование умений, навыков и привычек. Методы стимулирования облегчают принятие нравственных решений и помогают закрепить соответствующее нормам поведение. Овладение методами воспитания позволяет воспитателю не просто отвечать на вопрос: «Что делать каждый день?», а определять, что нужно делать дальше. Выбор конкретных педагогических методов зависит от многих, порой случайных факторов: состояния ребенка и коллектива воспитанников, предмета общения, особенностей личности педагога, внешних обстоятельств и др. Применение методов воспитания «лишь частично поддается планированию, поскольку является реакцией на вновь возникшую ситуацию. Выбор же системы методов воспитания обуславливается закономерными фактами (уровень зрелости коллектива, возрастные особенности детей, степень их духовно-нравственного развития, необходимость в новых формах отношении между педагогами и детьми и др.) и представляет собой качество изменения основных параметров воспитательного процесса» [12, с. 570].

От методов воспитания следует отличать средства воспитания. «Средства воспитания — это не конкретное мероприятие или форма воспитательной работы (беседы, собрания, вечера, экскурсии и т. д.), виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные круж-

ки, конкурсы, олимпиады), а также наглядные пособия (кино, демонстрации картин и т. д.), которые используются в процессе реализации того или иного метода» [5, с. 298]. Например, убеждение как метод воспитания реализуется с помощью таких воспитательных средств, как разъяснительные беседы на уроках и во внеурочное время по вопросам политики, гражданственности, патриотизма, нравственности, искусства и др., собрания, диспуты и т. д. В качестве средств метода организации практической деятельности выступает организация труда учащихся, патриотическая деятельность.

Действенность методов и средств воспитания обусловлена постоянной практической опорой на психологию ребенка. Школьник реагирует на воздействия как цельная личность, в единстве сознания, воли, нравственных установок, потребностей, интересов, чувств, инстинктов и привычек. «Метод воспитания должен быть психологически проникающим, опирающимся одновременно на рациональную, эмоциональную, деятельностно-практическую сферы личности» [7, с. 169]. Ребенок легко осваивает социально ценные формы поведения, убеждаясь в их полезности, приобретая личные мотивы усвоения. Успешность выработки у детей иммунитета против безнравственного поведения, гражданской позиции во многом обусловлена одновременным формированием у них вербальных понятий и побуждением переживания

чувств стыда, гордости за свою Родину и др. Воспитатель становится педагогически влиятельным человеком в детской среде, если в своем воздействии с ребятами находит место и юмору, и печали, и смеху, и сарказму, и искреннему проявлению восторга от прекрасного, возмущению безобразным, сочувствию трагическому. Сила личностного влияния педагога на детское сознание во многом определяется психологической эстетикой отношений. Педагогический эффект возникает только через эффект психологический, через чувство, психологическое состояние, переживание, волевое напряжение. Умелое применение всей совокупности методов воспитания обеспечивает успех в развитии учащихся в целом и в формировании у них личностных качеств, гражданской позиции, патриотизма. Вот почему всегда нужно помнить положение А.С. Макаренко о том, что «никакое средство нельзя рассматривать отдельно, вне системы. Никакое средство вообще, какое бы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его отдельно от других средств, от целей системы, от целого комплекса влияний» [13, с. 116]. Это ставит перед учителем задачу овладения искусством комплексного применения всех методов и средств воспитания и оттачивания их педагогической действенности в процессе современного обучения школьников.

Библиографический список

1. Крупнина, М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику. — М., 1929.
2. Макаренко, А.С. Сочинение: В 7 т. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. — Т.5. — 518 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Пед. общество России, 1998. — 640 с.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для слушателей высш. и ср. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
5. Харламов, И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. — 3-е изд., доп. — М.: Юрист, 1997. — 512 с.
6. Пряжников, Н.С. Права на нравственность: этические проблемы практической психологии // Психологическая наука и образование. 1999, № 1. — С. 78 — 90.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1975. — 392 с.
8. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999 — 2001 годы // Воспитание школьников. 2000, № 1-3.
9. Методика обучения физике в школах СССР и ГДР / Под ред. В.Г. Зубова, В.Г. Разумовского, М. Вюншмана, К. Либерса. — М.: Просвещение, Берлин: Фольк Унд Виссен, 1978. — 223 с.
10. Бароненко, А.С. Проблемы воспитания молодежи в современных условиях: В помощь учителю. — Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2000. — 23 с.
11. Рожков, М.И. Теоретические основы воспитательного процесса: Учебное пособие. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. — 117 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдова. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т. 1. — 608 с.
13. Макаренко, А.С. О воспитании гражданина: Сборник / Сост. и авт. вступ. ст. М.П. Маер. — М.: Просвещение, 1968. — 373 с.
14. Шефер, О.Р. Государственная политика по воспитанию учащихся в условиях реформирования образования // Труды Стерлитамакского филиала Академии наук Республики Башкортостан: Серия «Психолого-педагогические и методические науки». Выпуск 3 / под ред. проф. К.Б. Сабитова, С. С. Салаватова. — Уфа: Гилем, 2006. — С. 19-23.
15. Шефер, О.Р. Теория и практика моделирования и диагностирования воспитательной работы учителя физики: Монография. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2003.

Статья поступила в редакцию 1.09.08.

УДК 378

И.И. Дуранов, аспирант Челябинской академии культуры и искусств, г. Челябинск

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СОЦИОКУЛЬТУРНЫМ ЦЕННОСТЯМ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Рассматриваются культурно-исторические и аксиологические подходы приобщения личности студента к социокультурным ценностям, формирования профессиональных компетенций будущего специалиста социокультурной сферы.

Ключевые слова: метод, культура, ядро социокультуры, профессиональная культура.

Проблема социокультурной подготовки специалиста, в современных условиях развития российского обще-

ства, является архиважной. Вся наша современная практика экономической жизни подчинена не развитию про-

изводства и личности, а наживе, при том, любимы способами. Социокультурные ценности уходят на задний план. Будущие специалисты не ориентируются на культурные ценности общества. А это чревато серьезными негативными последствиями как для страны, так и отдельной личности.

Вместе с тем, практика социально-культурного развития общества и подготовки компетентных специалистов свидетельствует, что следует учитывать исторический опыт, уровень культурного развития этноса, общественные ценности, имеющие приоритетное значение. Речь идет об историческом, культурологическом, аксиологическом подходе в социально-культурной подготовке специалиста.

Подход в данном случае выступает как теоретико-методологическая база изучения и организации педагогического процесса. А.Д. Урсул, анализируя сущность системного подхода, отмечал, что он является общенаучным принципом, включает в себя идеи, содержание, методы. Выступая против отождествления понятий «подход» и «метод», он замечает, что подход... «отличается от метода тем, что: 1) он является более общим и менее определенным чем метод; 2) он включает в себя лишь наиболее общие принципы и ориентации в их системе, не доводя их до определенных операционных установок, формализованных и математизированных теорий и концепций; 3) одному подходу может соответствовать не один, а некоторое множество методов...» [5, с. 41]. Следовательно, подход в педагогике необходимо рассматривать как мировоззренческо-стратегическую парадигму, выполняющий функции методологического принципа.

Приобщение к социокультурным ценностям отражает, прежде всего, влияние внешних социальных факторов, носит отпечаток исторических обстоятельств. Поэтому, необходим исторический подход в подготовке специалиста на основе приобщения студентов к социокультурным ценностям. Историзм позволяет соотнести социальные ценности с потребностями развивающегося общества, выяснить причины появления последних и значимость первых.

Предметом, следовательно, исторического подхода являются социально-культурные ценности, причина их смены. Исторический подход выступает как культурно-исторический, как теоретическая база определения содержания образования, где ядром образования выступают ценности культуры.

У каждой эпохи, социальной общности имеются свои исторически сложившиеся культурные ценности. С одной стороны, они выступают как ценности культуры, как ее ядро (язык, традиции, обычаи). С другой стороны, как исторические ценности, принадлежащие конкретному народу, сложившиеся в определенных исторических условиях развития этноса. Приобщение личности к социокультурным ценностям основывается на культурологическом подходе.

Культурологический подход точнее, культурно-исторический, в психологической науке разрабатывался Л.С. Выготским, в основе которого положена идея интериоризации личностью социально-символической, опосредованной знаками деятельности; процессы и результат такой деятельности составляют суть присвоения ценностей культуры, при этом психические функции становятся культурными. Сама интериоризация включает: приобщение личности к культуре социума, ее ценностям; включение личности в культурную коммуникативную деятельность; приобщение к различным источникам информации; включение студентов в процесс культурообразования (Л.С. Выгодский).

Исходя из культурно-исторического подхода, личность следует рассматривать как продукт исторического развития, ее духовного становления. Этот подход создает базу для анализа любой сферы общественной жизни

через призму культурологических понятий (культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д.). Следовательно, в основу подготовки специалиста, необходимо положить культурные ценности, культурные образцы, руководствоваться этическими нормами, принятыми в обществе, в данный период его исторического развития. Этот подход так же позволяет корректировать образовательную парадигму развития личности.

Социальную культуру, как правило, связывают с нравственной, правовой, политической культурой. П.С. Гуревич отмечает, что в каждом обществе есть некие культуротворческие «силы», направляющие его жизнь по организованному, а не хаотическому пути развития. Культурные ценности создаются самим обществом, но они же затем и определяют развитие этого общества [1]. У каждого общества есть своя культура, и каждый человек культурен в том смысле, что участвует в ней.

Приобщение личности к культуре в процессе ее образования начинается с осмысления культурных ценностей, составляющих ядро образования. Анализ педагогических и культурологических исследований позволяет утверждать, что ценности культуры являются ядром образования личности.

Анализируя содержание и формы культуры, А.И. Ракитов пришел к выводу, что в структуре культуры следует выделить ядро и защитный пояс. К ядру культуры он относит нормы, стандарты, эталоны, правила деятельности, т.е. систему ценностей. Главная функция ядра культуры — сохранение и передача самоидентичности социума. Это делает ядро культуры устойчивым, минимально изменчивым [4, с. 20–31]. Приведенное позволяет утверждать, что социальная культура выступает как ценность, которая имеет свое ядро, в форме соответствующих социальных норм, эталонов нравственного поведения и отношений и определяет содержание образования личности. Следовательно, культурно-исторический и культурологический подходы имеют непосредственный выход на культурные ценности, т.е. аксиологический подход приобщения будущего специалиста к социокультурным ценностям.

Известно, что становление личности выступает как процесс социализации, т.е. процесс присвоения культурных ценностей, которые имеют свою историю возникновения и развития, представляют для личности ценность, т.к. способны удовлетворить духовные и иные потребности.

Ценности являются системообразующим фактором культуры, ее ядром, выполняют интегративную функцию. Формирование ценностного отношения выступает как процесс воспитания. Суть его, по мнению М.С. Кагана, состоит в ценностных ориентациях, в отношении к ценности, их присвоении [2, с. 175].

Педагогике приходится иметь дело, прежде всего, с социокультурными (духовными и социальными) ценностями, с «ценностными ориентациями», с «аксиологическим (ценностным) подходом», с ориентацией личности на присвоение социокультурных ценностей.

Социальные ценности носят общественный характер. Но так как личность — это социализированный человек, то есть продукт общественных отношений (К. Маркс), то эти ценности делятся на общественные и личностные. Это нельзя не учитывать при приобщении студентов к социокультурным ценностям.

Культура выступает как способ ценностного освоения человеком действительности. Метод выявления ценностей, их присвоения, выступает как социокультурный процесс. Как способ освоения действительности, культура выступает не как набор или сумма, а лишь как ценностные элементы, взятые как целостность (П.С. Гуревич). Следовательно, приобщение личности к соци-

альной культуре идет через ее ориентацию в культурных ценностях. При этом культура интегрирует человека в социальную систему, прививает ему определенные потребности, интересы, ценностные ориентации.

Опираясь на исследования А.И. Ракитова, А.С. Кеморова, А.Д. Урсул и др. мы выделяем ядро социокультуры, выступающее в форме ценностей, являющееся базой реализации ценностного подхода. Профессиональная культура выступает как способ ценностного освоения пространства будущей профессиональной деятельности. Сам же метод выявления ценностей, их присвоения, выступает как социокультурный процесс, реализуемый путем ориентации личности в культурных ценностях.

Социокультурные ценности являются основой подготовки специалиста, имеющего выход на отношения «человек-человек» и «человек-социум». Речь идет о формировании **социокультурной компетентности** специалиста на основе приобщения к социально-культурным ценностям, без которых немислимо эффективное управление любым коллективом. Сама социокультурная компетентность выступает не просто как осведомленность о сущности социокультуры, ее ценностях, но и как готовность и возможность реализовать их в практической деятельности.

Педагог, в силу своей профессиональной деятельности, ориентирует студентов на те или иные культурные ценности. Дело студента оценить их, принять и включить в структуру личности или отвергнуть. Здесь реа-

лизуется процессуальный аспект ценностно-оценочного подхода к социокультурному образованию студентов (И.С. Ломакина). Формируется соответствующая направленность личности на конкретные ценности. Ориентация на социокультурные ценности логически связана с формированием направленности личности, как ее устойчивого качества.

Направленность личности на социокультурные ценности осуществляется в образовательном пространстве, которое насыщено социально-культурными ценностями, выступающие культурно-исторической основой приобщения студентов к социокультурным ценностям.

Проведенный анализ свидетельствует, что для оздоровления нравственного климата в обществе необходимо серьезно перестроить подготовку специалистов в вузе на основе их приобщения к социокультурным ценностям, исходя из культурно-исторического и аксиологического подходов к организации педагогического процесса. Этим самым, в какой-то мере, можно предупредить появление негативных явлений социального характера, которые грозят потрясти наше общество. Вместе с этим нам остро нужна концепция оздоровления нравственного климата общества, социально-ориентированная политика всех властных структур, подготовка молодых специалистов всех уровней, с социально ориентированной психикой и управленческой направленностью. К сожалению, этой проблеме не уделяется должного внимания.

Библиографический список

1. Гуревич, П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. — М.: Аспект Пресс, 1995.
2. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1997.
3. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. — СПб.: Лань, 2001.
4. Ракитов, А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А.И. Ракитов. // Вопросы философии. — 1994. — № 4.
5. Урсул, А.Д. Общенаучный статус и функции системного подхода // Системные исследования. Ежегодник. 1977. — М.: Наука, 1977.

Статья поступила в редакцию 14.10.08.

УДК 371:351.851

*П.Н. Карплюк, канд.пед.наук,
В.А. Чистякова, канд.пед.наук,
О.К. Сазонова, канд.пед.наук,
Н.Ф. Манеева, канд.пед.наук, ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ В УРБАНИЗИРОВАННОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются и систематизируются основные проблемы социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в условиях урбанизированной среды, которые представлены в виде пяти взаимосвязанных блоков.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, студент из сельской местности, урбанизированная среда, высшее профессиональное образование.

На основе анализа литературы, изучения опыта работы по организации социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в условиях урбанизированной среды в российских и зарубежных вузах, результатов социологического, психологического и психофизиологического исследования с целью разработки модели социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в условиях урбанизированной среды и подготовки методических рекомендаций по организации данного процесса, нами были выявлены проблемы социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в урбанизированной среде, которые мы объединили в блоки.

Блок 1. Проблемы социализации в урбанизированной среде

Молодые люди, приезжающие в город из сельской местности, должны освоить новый стиль жизни, «встроиться» в новый для них темп. Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается (или не осознается) призвание к избранной профессии, выраба-

тывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Не менее важно молодому человеку осознать для себя значимость всего того, что предлагает молодежи город — театров, музеев, стадионов, библиотек, парков, кафе и т.д. Молодой человек должен сориентироваться, определить круг своих интересов, не распыляясь на все сразу, он должен самоопределился в новых для него условиях.

Для приезжающих этот процесс осложнен сменой сферы бытия, но изменение культурных условий для вновь поступивших связаны не только с этим, но также с процессом социализации в новой социальной среде. Умение сориентироваться в новых условиях — сложная задача для начинающего студента, и на первом этапе ее решение требует от молодого человека внутренней мобилизации всей его социальной зрелости. Социальная зрелость предполагает способность каждого молодого человека овладеть совокупностью социальных ролей.

Современная сельская социальная среда, на фоне которой, и во взаимоотношении с которой осуществляется процесс социального становления, жизненного и профессионального самоопределения сельских школьников, — это среда:

- с невысоким уровнем жизни населения, преобладанием семей с низкими доходами, которые очень часто не обеспечивают допустимый минимум потребления, вынуждая людей существовать на грани бедности и нищеты;
- с преобладанием в профессиональной структуре населения представителей сельскохозяйственных профессий, занятостью большей части населения преимущественно сельскохозяйственным трудом; со слаборазвитой социальной и инженерной инфраструктурой, дефицитом благоустроенного жилья, сервиса, характеризующаяся тяжелыми социальными условиями жизни, труда, быта, досуга, крайне низким уровнем комфортности и благоустройства жилищного фонда;
- с ограниченным доступом населения к квалифицированной медицинской помощи, социальным услугам, культурным благам города;
- с ограниченными адаптационными возможностями в плане вторичной занятости населения, его трудовой и профессиональной занятости.

Названные особенности накладывают большой отпечаток на процесс адаптации сельской молодежи к обучению в вузе и к условиям урбанизированной среды.

Ситуация, связанная с окончанием школы и поступлением в вуз очень значима для молодых людей и означает, по сути, начало нового жизненного этапа — переход во взрослую жизнь. Многие из того, что было актуальным в предыдущие годы, оказывается в прошлом. Опыт показывает, что в этой ситуации одной из наиболее значимых потребностей студентов является потребность в социальных связях. Действительно, прежний круг общения с устоявшимися отношениями практически разрушен [1].

Адаптация в новой социокультурной среде имеет много аспектов. Человек может быть некоммуникабельным и, выйдя из атмосферы семьи, страдать от одиночества. Тогда могут не открыться в реальности все те возможности, которые ему предоставляет город. Или же, напротив, молодой человек может увлечься городскими развлечениями, вследствие чего происходит утрата других, более важных интересов и потребностей. Молодые люди могут подвергнуться различным влияниям, их переориентация может пойти в нежелательном направлении и в дальнейшем отрицательно сказаться на адаптации студента в целом.

Поэтому на первом этапе социокультурной адаптации, когда студенты еще находятся в поиске нового образа жизни, стиля общения и путей самоутверждения, необходима научно обоснованная система воздействия на этот процесс, поскольку возникает целый ряд трудностей различного уровня, которые при стихийном их преодолении могут принять затяжной характер и иметь неблагоприятные последствия для развития личности.

Наибольшая трудность состоит в изменении социальной позиции индивида, способов учебной деятельности, пересмотре привычных для школьников связей, ролей, стереотипов поведения. Поэтому с самого начала обучения в вузе студент должен «перестать» быть школьником.

Эффективная адаптация в вузе является необходимым условием успешной социализации студента, что, безусловно, важно для личностного и профессионального развития будущего специалиста. Содержание процесса социализации в вузе определяется заинтересованностью преподавателей в том, чтобы студенты успешно овладевали различными ролями и усвоили социальные нормы и культурные ценности. В условиях высшей школы социализация имеет свою специфику и особенности, так как, во-первых, осуществляется в определенной социокультурной среде вуза, которая оказывает существенное влияние на личность студента.

Во-вторых, социализация представляет собой процесс приобретения личного опыта через различные роли, которые приходится играть студенту в период обучения в вузе. Эти роли имеют место в структуре высшего учебного заведения, поскольку студент задействован во всех сферах жизнедеятельности вуза: в учебе, науке, культуре, досуге, политике и так далее.

В-третьих, социализация основывается на приобретении знаний и усвоении тех моральных и правовых норм, которые культивируются в вузе и прививают уважение к известным правилам политической и правовой системы и социальным ролям. В этот процесс включаются нравственные, политические и правовые нормы, которые являются необходимой составной частью социализации любой личности. Они ориентируют ее на сложных процессах социальной жизни, нацеливают на избрание социально одобряемого поведения и деятельности.

На основании выше изложенного, мы полагаем, что в данный блок входят следующие проблемы: проблема преодоления барьеров вхождения в новую социальную среду обитания; проблемы социальной зрелости; проблема необходимости создания сети новых социальных отношений и связей; потеря социальных ориентиров; изменение социальной позиции индивида.

Блок 2. Нравственно-психологические проблемы

Многочисленные исследования, проведенные в различных вузах страны, показывают, что среди трудностей студенческой жизни особо сложное положение у студентов первого курса. Эффективность обучения и самочувствия первокурсников зависит от того, как осуществляется переход от школьной жизни под опекой учителей к жизни самостоятельной, студенческой. При этом важно: сможет ли студент определиться в новых условиях, готов ли к самостоятельной жизни, имеет ли навыки взаимодействия с новыми людьми.

Данные психологических исследований показывают, что у первокурсников наблюдаются общий упадок сил, снижение внимания и потеря интереса к учению.

Факторы, которые определяют социально-психологический портрет студента и в немалой степени влияют на успешность обучения, можно разделить на две категории: те, с которыми студент пришел в вуз — их можно только принимать во внимание; и те, которые появляются в процессе обучения — ими можно управлять.

К первой категории относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информиро-

ванность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем.

Большей частью эти факторы определяются общей атмосферой в стране и конкретным «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять «куда я попал» и «кто меня окружает». «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», — это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет «война» за право лидерства, поиск своих людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

Со временем влияние факторов первой группы ослабевает, и решающую роль начинают играть факторы второй группы. К ним можно отнести: организацию учебного процесса, уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т.п. [2].

У студентов первого курса происходит ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление — динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Студенческий возраст, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т.е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т.д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но, в общем, они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Так например, для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышаю-

щим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Студенты гуманитарных вузов должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление.

К началу обучения в вузе, после выпускных и вступительных экзаменов, многие студенты имеют сниженную работоспособность, быструю утомляемость, повышенный уровень тревожности. В привычных условиях человек, управляемый подсознательными установками, осуществляет решение типовых, повторяющихся задач. Когда же первокурсник попадает в новые условия, и все задачи для него нетипичны, т.е. у него нет стандартных способов их решения, ему необходимо выработать новый алгоритм поведения, новые способы решения жизненных задач, причем сделать это в короткий временной промежуток.

На наш взгляд, важными факторами, влияющими на процесс социально-психологической адаптации первокурсников являются: ценностные ориентации семьи и референтной группы сверстников; способность адекватно оценивать трудности; умение правильно планировать время на учебно-воспитательную, спортивно-оздоровительную деятельность, досуг.

Одним из важных аспектов адаптации является роль ценностных ориентаций. Эффективность процесса вхождения в профессию определяется, с одной стороны, активным овладением личностью профессиональными знаниями, умениями и навыками, а с другой — мотивами, установками, ценностными ориентациями студента на профессиональную деятельность, а также уровнем идентификации со средой.

Процесс адаптации связан с приобщением личности к определенным видам деятельности, с формированием системы отношений в данной социальной среде. Иными словами, адаптация предполагает приобщение личности к социальному опыту, к новым социальным функциям, культуре, нормам поведения.

Процесс развития студента в вузе протекает в русле профессиональной подготовки, является специфическим моментом в его становлении и имеет особое значение. Во-первых, потому что в ходе адаптации приобретает ориентация в социальной и профессиональной сфере, которая определяет профессиональную судьбу студента. Во-вторых, происходит приобщение студентов к избранной профессии.

Важнейшей стороной социально-психологической адаптации студентов является усвоение ценностных характеристик профессиональной деятельности с помощью учебного и воспитательного процесса

Наиболее определенным показателем степени социально-педагогической адаптации студенчества является связь их жизненных планов с профессией, которой они обучаются в вузе.

Профессиональная адаптация студентов зависит от того, насколько значимы для них профессия, работа, успех, какие требования они предъявляют к себе, профессиональной подготовке, будущему месту работы, как они реагируют на неудачи и трудности в процессе профессиональной подготовки. В процессе адаптации происходит перестройка потребностно-мотивационной сферы, и задача педагога состоит в формировании устойчивых профессиональных ценностей у студентов.

Гуманистический и духовный уровни социальной адаптации студентов связаны с усвоением адаптантами социальных ценностей гуманистической направленности.

Исследование показало, что значимыми критериями выбора будущей профессии выпускниками школ последних лет являются: материальные возможности

семьи, традиции семьи, престижность выбранной профессии и некоторые другие.

Опыт показывает, что важное значение при выборе профессии имеет и структура образовательного рынка региона. Многие родители не рискуют отпускать детей в другие города для получения профессионального высшего образования, предпочитая «поступить» ребенка в тот вуз, который рядом, хотя он и не отвечает профессиональным потребностям детей — абитуриентов.

Неуверенность в собственных силах, сомнение в возможности успешного обучения в вузе, являются, по сути, результатом осознания студентами факторов, рассмотренных выше. Факторы, оказывающие влияние процесс адаптации студентов вуза к учебной деятельности, условно можно разделить на личностные особенности, понимаемые как соответствие психологического и интеллектуального компонентов личности профилю учебного заведения, предъявляемым требованиям, объему и содержанию учебного материала, а также на психогенные и соматогенные факторы. В психологии описывается два вида психологически значимых для личности влияний (А.Г. Амбрумова). Во-первых, это воздействия, имеющие для самой личности негативный характер, но вызывающие (по различным причинам) сочувствие у окружающих. Подобные воздействия, несмотря на значительное травмирующее действие, переживаются человеком не в одиночестве, что вызывает появление определенного положительного микроклимата. К таким воздействиям можно отнести несправедливо полученные (по оценке сокурсников) взыскания со стороны преподавателей, наказания за действия, расходящиеся с правилами поведения, но одобряемые студентами и т.п. [3].

Ко второму виду отрицательных влияний, наиболее травмирующих студента, относятся поступки и ситуации, отрицательно оценивающиеся значимой для студента группой — это конфликты в интимной и личной сферах, несправедливость в отношении товарищей по учебе, излишняя агрессивность, высокомерие и т.д. Нужно отметить, что взаимоотношения в студенческой среде чаще являются наиболее важными для студента по сравнению, например, с ситуативными отношениями с преподавателями. По этой причине отсутствие поддержки со стороны сокурсников вызывает нарушение внутреннего психологического равновесия, переживаемого болезненнее формальных конфликтов.

Нарушения состояния равновесия в системе студент-вуз могут вызываться различными факторами. В зависимости от аспекта, в котором рассматривается процесс адаптации, на первый план выходят либо биологические, либо социальные факторы. Социальные факторы (формальные и межличностные отношения, социальные связи, общение и т.д.) являются такими же объективными формами воздействия на человека, как и факторы биологические, причем решающую роль в адаптационных механизмах играют социальные факторы.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе академической группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей. Организационная составляющая отражает приспособление студентов к но-

вым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией.

Несмотря на то, что первокурсники в целом легко переносят адаптацию, для них могут возникнуть трудности и трудности, связанные с вхождением в новую учебную группу. Если опыт приобретения нового статуса пройдет без особых шероховатостей, можно говорить об успешной адаптации.

Мы полагаем, что результат целостной адаптации первокурсника к условиям обучения в вузе во многом зависит от внешних и внутренних причин. Внешними будут являться сама группа, само общество, его влияние, а внутренними — личностные психологические и типологические черты индивида.

Внутренние причины играют немаловажную роль в успешном протекании адаптивности, потому что умение выступать в межличностные отношения, а, следовательно, завязывать знакомства, идти на компромисс имеет место при адаптации.

Самооценка также относится к центральным образованиям личности. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности.

Внешние причины. Социальная роль обусловлена конкретным местом человека в структуре социальных связей и в известном смысле не зависит от его индивидуально-психологических свойств. Так, выполнение роли преподавателя вуза должно подчиняться одним официальным предписаниям, а выполнение роли студента — другим.

Важным аспектом адаптации является принятие абитуриентом социальной роли студента-первокурсника, а, следовательно, и социально-психологический статус и механизмы социализации личности.

Каждый студент преодолевает процесс адаптации по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники — к академической работе. Задача студенческой группы — не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условий для общей оптимальной деятельности.

Таким образом, данный блок содержит ниже перечисленные трудности: неопределенность мотивации выбранной профессии; проблема осознания новых ценностей; проблемы необходимости изменения привычной модели поведения; проблемы отверженности, дискомфорта; проблема адекватности самооценки; повышение уровня тревожности.

Блок 3. Проблемы адаптации к учебно-воспитательному процессу вуза

Привыкание студента затрудняется, прежде всего, несопадением способов преподавания в средней школе и в вузе. Недостаточное понимание лекций, излагаемых в иной манере, чем в школе, отсутствие ежедневного контроля вначале может отрицательно влиять на успеваемость и на самочувствие студентов, и нередко ведет к разочарованию и потере уверенности в своих силах. Приспособление замедляет и смена бытовых условий, поэтому особенно трудна адаптация для иногородних студентов.

Студенту-адаптанту при поступлении в вуз приходится приспосабливаться одновременно и к новым требованиям, предъявляемым высшей школой, и к новым условиям обучения и быта. Обучение в вузе характеризуется следующими качественными особенностями:

- в содержании учебного процесса (учебников, полнотой соответствующих программе вуза, нет, в

результате чего студенту приходится пользоваться несколькими источниками, основанными, зачастую, на различных методологических подходах). Это серьезное психологическое и интеллектуальное препятствие для студента, требующее выработки новых механизмов реагирования на учебные задачи;

- в формах контроля и оценки учебной деятельности (повседневный контроль и систематическая оценка практически отсутствуют). Отсутствие опеки не только со стороны родителей, но и со стороны педагогов требует, для эффективного обучения, выработки навыков самоконтроля, повышения ответственности. В противном случае студент начинает учиться только перед сессией, что чревато серьезными проблемами;
- в характере взаимоотношений преподавателя и обучающегося (преподаватель видит в студенте самостоятельного человека и предпочитает быть с ним «на равных»). Вместе с тем, далеко не каждый студент готов к такого рода партнерским отношениям, тем более, что преподаватель может оказаться именитым профессором, само имя которого вызывает священный трепет;
- в бытовых условиях и условиях для занятий (проживание в общежитии).

По сравнению со средней школой меняются как форма преподавания, так и форма отчетности учащихся. Теоретический материал излагается на лекциях крупными содержательными блоками, большому количеству людей; освоению практических навыков выделяется другое время. Отсутствует привычное чередование способов деятельности в рамках одного занятия (урока), помогающее концентрации внимания, что особенно важно при восприятии и осмыслении новых сведений; отсутствует, как правило, и «техническое» руководство со стороны преподавателя (студенту не указывают, что нужно записать, запомнить в первую очередь и т.п.). Контроль за успеваемостью становится отсроченным, большая роль отводится самостоятельной работе как в планировании своего рабочего времени (в течение дня, недели, семестра), так и в выборе темы научной работы и организации консультативного взаимодействия с научным руководителем.

Поэтому начальный этап обучения в вузе связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек школьника, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность. На это указывал, в частности А.Н. Леонтьев, отмечавший, что средняя школа не развивает у учащихся «познавательный» интерес, не прививает им внутреннего стремления к глубокому изучению дисциплин, и только в вузе изучаемые предметы раскрываются перед студентами как наука [4].

В связи с этим, на этапе вхождения в вузовскую действительность главной целью студента-первокурсника становится овладение способами и приемами учебной деятельности, приобретение необходимой системы фундаментальных знаний, принятие социального статуса студента и связанного с ним ролевого репертуара.

В новых условиях жизни у молодого человека может возникнуть ложное ощущение свободы, которое обуславливается необходимостью самостоятельно организовывать свою работу и распределять собственные силы. В этой ситуации преподавателям важно разработать систему контроля (например, напоминания, систематическая проверка материала) для развития самоконтроля у студентов. Недостаток внутреннего контроля часто приводит к переоценке юношами своих сил и возможностей.

Анализ опыта работы вузов показывает, что первокурсники не ориентированы на самостоятельные виды работ, в основном предпочитают репродуктивную дея-

тельность, более свойственную школьному образованию. Любой вид работы, требующий развитых учебных умений, вызывает у них тревогу и отказ от неё.

Отметим, однако, возможности 16—18-летних студентов для успешного обучения с точки зрения периодизации зрелости. Это: оптимальный период для развития интеллекта; высокий уровень мышления и памяти; динамичность возбуждения: обучение повышает уровень умственного развития, особенно вербального и логического, смысловой памяти и переключения внимания; недостаток времени (объем информации вступает в противоречие с глубиной осмысления). Так же отмечается, что 16—17-летний человек способен учиться и работать лучше, если у него есть план реализации цели и постоянный контроль.

Некоторые первокурсники, столкнувшись с неожиданными трудностями обучения, начинают сомневаться в правильности сделанного профессионального выбора. У большинства из них причиной сомнений является недостаток осведомленности о своей будущей профессии, что, в свою очередь, меняет их установки, вызывая потерю интереса к учебе, снижение успеваемости.

Пассивность учащихся в условиях школьного обучения объясняется, в частности, тем, что «в настоящее время учебных программ, обеспечивающих школьнику возможность овладеть знаниями с учетом индивидуальной избирательности к содержанию, виду и форме программного материала практически нет. Поэтому ученик не может выбрать для себя ту учебную программу, с которой ему легче и приятнее работать» [3, с. 78].

Общее среднее образование ориентировано на передачу учащимся некоторого предельно обобщенного комплекта знаний из базовых областей человеческого познания. При этом не только предполагается, что каждый ученик должен освоить этот комплект, но и должен освоить все предметы одинаково хорошо. Стремление и учителей, и родителей, и самих учеников к отличной успеваемости делает обучение излишне формализованным, не ориентированным на личностные особенности ученика. Так, проведенные В.С. Собкиным, П.С. Писарским и А.П. Растигеевым исследования показали, что в 1991 г. 40,2% учащихся характеризовались отсутствием побудительных мотивов к учению, 21,9% учились чтобы получить одобрение окружающих, 10,4% ходили в школу преимущественно ради общения с другими людьми. Справедливости ради следует отметить, что в 2005 г. таких учащихся уже было 14,2%, 23,9% и 14,4% соответственно, тем не менее общий процент, составляющий более половины учащихся, говорит о существовании серьезной проблемы в области мотивации учебной деятельности школьников [6].

Свою роль в излишне «легком» отношении учащихся к школьному образованию играет и его обязательность (всеобщность). Ситуация, при которой образование проще получить, чем избежать посещения школы не может способствовать осознанию ценности образования.

Вузовское образование, в отличие от школьного, является более практикоориентированным и не является обязательным. При этом барьер осознания прямой зависимости между качеством получаемого в вузе профессионального образования и качеством последующей жизни оказывается для студентов очень болезненным. Опыт показывает, что определенная часть студентов так и не может преодолеть обозначенный барьер до окончания вуза. Необходимость проходить сессионные испытания заставляет таких студентов посещать занятия, заучивать материалы лекций и т.п. Однако действия эти носят характер бессмысленной активности и усвоенные в результате знания оказываются поверхностными, легко забываемыми.

Кроме этого, выделяется ряд исходных субъективных факторов, негативно влияющих на процесс адапта-

ции и лежащих в основе типичных затруднений, испытываемых студентами-адаптантами в начальный период обучения: недостаточный уровень фактической подготовленности, слабо выраженные навыки учебной работы, привычная для условий средней школы пассивная роль, невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, недостаточная выраженность установок на приобретение профессии, неуверенность в собственных силах. Рассмотрим действие этих факторов более подробно.

Недостаточный уровень фактической подготовленности — группа субъективных факторов, препятствующих адаптации, связанных с пробелами в подготовке по программе средней школы, пренебрежением знаниями из многих общеобразовательных курсов дисциплин вследствие неразвитости трудолюбия и любознательности, дефицита личной ответственности и учебной активности.

Слабо выраженные навыки учебной работы. Данная группа факторов связана с недостаточно развитым словесно-логическим (отвлеченным) мышлением, неразвитостью концентрации и распределения внимания, незнанием эффективных мнемонических приемов, слабостью волевой регуляции, невысоким уровнем духовного и интеллектуального потенциалов. Это одни из самых серьезных факторов, препятствующих адаптации. Их наиболее раннее выявление с целью оказания адаптантам индивидуальной помощи является, пожалуй, единственным способом спасти студентов от отчисления во время первой же сессии. И даже в этом случае эффективность процесса адаптации зависит, прежде всего, от объективного уровня развития студента, нежели от индивидуальной работы с ним. Так, например, исследования А.К. Осницкого показали, что только процесс саморегуляции деятельности учащихся представляет собой реализацию совокупности регуляторных умений, объединенных в комплексы, соответствующие основным регуляторным функциям. Регуляторная функция целеполагания обеспечивается комплексом умений: целеформулирования, переформулирования целей, целеудержания, целеосуществления и др. Функция моделирования условий обеспечивается умениями логического анализа, классификации, систематизации, абстрагирования, выявления существенного, соотношения значений и многими другими [7].

Функция программирования действий требует умений, связанных с применением тех или иных способов решения задач, согласовыванием пространственно-временных характеристик движений и осуществляемых преобразований, применением усилий в изменчивых, требующих упреждающего моделирования условиях и т.д.

Интеллектуальная адаптация представляется главным образом как приспособление к технологии обучения в вузе. В данной области студент-адаптант сталкивается со следующими проблемами:

- фиксирование информации, получаемой на лекционных занятиях. Анализ сформированности учебных умений студентов показывает, что у вечерних школьников недостаточно развиты умения записывать главное на лекциях, структурировать учебный материал, выделять главное, в связи с чем возникает неудовлетворенность своими конспектами, их содержанием, что заставляет многих обратиться к учебнику. Кроме того, обучение в высшей школе предполагает возможность чтения авторских курсов. Более того, профессор, не имеющей собственной авторской позиции по проблемам читаемого курса, вряд ли может восприниматься как профессионал своего дела. Таким образом, перед студентами возникает достаточно серьезная проблема адаптации не только к информационным возможностям вуза, но и к высокому уровню информационного взаимодействия;

- адаптация к технологии проведения практических и семинарских занятий. Для студента-первокурсника является необычным уже само деление занятий на семинарские (практические) и лекционные. При этом часто семинары и лекции по одному и тому же курсу проводятся различными преподавателями (профессор, ассистент), позиции которых в отношении данного теоретического курса могут отличаться. В зависимости от степени этих отличий студент-адаптант может столкнуться с проблемой адаптации к двум разным курсам под одним названием;
- адаптация к условиям самостоятельной работы с информационными носителями (библиотеки, компьютерные залы и т.д.). Обучение в высшей школе на 50% является самостоятельным обучением. Наибольшую сложность при адаптации к самостоятельной работе представляют формирование соответствующего психологического настроя (о чем говорилось выше) и освоение новых способов информационной деятельности. Серьезную проблему представляет и освоение информации на электронных носителях. Несмотря на интенсивное распространение компьютерной техники, достаточно высокий процент студентов не имеет к моменту поступления в вуз опыта работы с компьютерами;
- адаптация к системе экзаменационных испытаний. Интеллектуальная деятельность студентов является не только достаточно интенсивной, но и жестко регламентированной существующим учебным планом. Вне зависимости от отношения студента к той или иной дисциплине, он обязан освоить ее хотя бы на минимально требуемом уровне для того, чтобы пройти сессионные испытания. Не адаптировавшись к такого рода интеллектуальной деятельности, студент рискует не выдержать испытания и быть отчисленным.

В учебной деятельности значительная роль принадлежит самостоятельной работе студента. Своевременное осознание первокурсником важности и места самостоятельной работы в получении профессиональных знаний, а также правильная её организация дает возможность избежать многих «барьеров» в учебном процессе вуза, ускорив тем самым адаптацию к обучению. Умение и навыки самообразования для человека играют значительную роль в его дальнейшей жизни. Современный мир профессий чрезвычайно динамичен, на смену монопрофессионализма приходит полипрофессионализм. Необходимо быть готовым к тому, что в течение жизни не раз придется заниматься самообразованием, самовоспитанием. Поэтому одной из важных задач вуза является формирование готовности к освоению нового профессионального и социально-экономического опыта.

Мы разделяем позицию Ф.Б. Березина и А.А. Вербицкого относительно того, что преодоление «дидактического барьера» — наиболее важная составная часть проблемы адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе. Следовательно, именно на ней должны быть сосредоточены усилия преподавателей, кураторов, администрации факультета [2].

На наш взгляд, в данный блок необходимо отнести следующие проблемы: недостаточный уровень предметной подготовленности; недостаточно сформированные навыки учебной работы; проблема саморегуляции поведения и учебной деятельности; проблемы изменения форм преподавания; проблемы изменения форм отчетности; проблемы организации форм самоконтроля; проблемы мотивации учебной деятельности; проблема оптимальной организации режима труда и отдыха в новых условиях.

Блок 4. Проблемы коммуникативного взаимодействия в урбанизированной среде

Для протекания процесса адаптации в новых социальных условиях урбанизированной среды важное значение, на наш взгляд, имеет фактор межличностного общения. С первых дней пребывания в вузе студент включается в систему межличностных отношений, подготовленную уже в тот период, когда он был абитуриентом. С поступлением в вуз индивид включается в несколько систем отношений, характеризующихся своими специфическими структурами и психологическими особенностями.

В новой среде по-новому происходит ролевое распределение, и в условиях другой системы отношений студенту приходится самостоятельно «отстаивать» свое положение. Для построения отношений в группе широкое распространение нашли специальные программы и тренинги на знакомство и т.п. [3].

Полноценное обучение и творческий рост студента — особенно в университете невозможны вне партнерских, коллегальных отношений с более старшими профессионалами. Студент должен «заинтересовать» собой преподавателя, научного руководителя, доказать свою готовность и способность общаться с ним не по школярски — исполнительно, а «на равных».

Особо значимой на этапе вхождения первокурсника в «пространство вуза» является гуманизация общения между преподавателем и студентом. При этом высокая требовательность со стороны преподавателя должна сопровождаться таким же высоким уважением, принципиальность сочетаться с внимательностью, деловитость в отношениях — с точно взвешенным индивидуальным подходом. Значительное внимание преподаватель должен уделять разъяснению особенностей образовательно-воспитательного процесса в вузе.

Общаясь со студентами, педагоги должны развивать и усиливать у них интерес к внутреннему миру каждого члена учебной группы, к его сознанию и самосознанию, потребностям и чувствам, воле и поступкам, а также при этом, действуем учить гуманизму во взаимоотношениях, учить видеть неповторимо индивидуальное своеобразие каждого человека и находить единственно верные способы поведения.

Общение между педагогом и студентом должно происходить в соответствии с критериями гуманизма, т.е. для каждого участвующего в этом общении человека все другие люди представляют высокую ценность. Это отношение к ним, как к высокой ценности, должно обязательно находить выражение в его эмоциональном отклике на этих людей, в формах взаимодействия с ними.

В процессе общения происходит адаптация личности к определенным образцам поведения, действующим в данной микросфере, подчинение социальным требованиям и контролю со стороны взрослых. Общение, как мы отмечали выше, является составной частью совместной учебной деятельности. Кроме того, потребность в неформальном общении со своими сверстниками, понимании и признании составляет отличительную особенность юношеского возраста.

Эмоциональный климат и стиль сотрудничества в процессе обучения в большей степени зависят от преподавателя, его личностной компетенции, направленности, гибкости. Если учесть, что в школе контакт «учитель-ученик» ярче выражен, чем в вузе, то для первокурсника важным аспектом оптимизации адаптационного процесса является индивидуальная помощь и поддержка педагога. Индивидуальная помощь студентам даёт положительный эффект при наличии и соблюдении ряда условий: знание и правильное оценивание преподавателем тех процессов, которые происходят со студентами в период адаптации к обучению в вузе; наличие у препода-

вателя (куратора) установки на необходимость оказания индивидуальной педагогической поддержки; наличие у преподавателя (куратора) стремления и умения культивировать эмоционально окрашенные, теплые взаимоотношения с воспитанниками; умение педагога проводить индивидуальные беседы со студентами в качестве «эксперта», «советчика», «опекуна».

Эмоциональная сторона может стать решающей и для мотивации учебной деятельности. Создание преподавателем эмоционально положительных мотивов само- и взаимообучения крайне необходимо для эффективного обучения студентов первого курса. В этой связи желательным является формирование следующих мотивов: любознательность, интерес, удовлетворение познавательных потребностей, потребность в достижении, поддержание статуса среди одноклассников и т.д.

Учет индивидуальных особенностей обучающихся является одним из важнейших дидактических принципов. Однако если в средней школе для его осуществления есть все условия и возможности (постоянная связь классного руководителя и учителей с учеником во всех сферах его деятельности, обсуждение на педсовете, контакт с родителями и т.п.), то специфика вузовских условий такова, что у куратора группы или курса меньше возможностей непрерывного общения со студентом. Преподаватели, работая на разных кафедрах, имеют меньше возможностей для общения между собой и с куратором группы. Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно не может учитывать индивидуальный темп усвоения каждого студента, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления.

Преподавателям труднее заметить изменения психических состояний студента в стрессовых ситуациях, например, зачета или экзамена, уже хотя бы потому, что им не с чем сравнивать их — при слушании лекции студент «растворяется» в общей массе аудитории. Не случайно, многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия их деятельности в вузе — это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней, свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны.

В тоже время необходимо обратить внимание на проблему языковой адаптации к новым условиям урбанизированной среды. Многонациональность студентов в школах, вузах поднимает проблему недостаточного владения русским языком, от знания которого непосредственно зависит получение полноценного профессионального образования в рамках российской образовательной системы. В условиях такого различия языкового и культурного багажа преподавателям требуется использование разнообразных педагогических материалов, чтобы отвечать индивидуальным нуждам обучающихся, в ликвидации языкового барьера.

На основании выше изложенного, мы полагаем, данный блок включает следующие проблемы: проблема одиночества; проблемы вхождения в новую учебную группу; установление межличностных контактов; проблема недостаточной сформированности коммуникативной компетентности; проблема языковой адаптации студентов, для которых русский язык является неродным.

Блок 5. Социально-бытовые проблемы

Бывшие сельские школьники в вузе являются группой повышенного «социального риска». С началом учебы они получают пусть и относительную, но реальную свободу и независимость от родителей, вследствие чего быстрее и легче, чем городские студенты теряют социальные ориентиры. Приехав из села в культурно-индус-

триальный центр, студенты попадают в «конкурентные» условия жизни, неблагоприятно сказывающиеся на их учебе, быте, образе жизни и создающие не только материальные, нравственно-психологические, но и социальные-правовые трудности.

При исследовании социальных факторов выяснилось, что условия проживания в период обучения оказывают существенное влияние на характер адаптационного процесса.

Так около 70% студентов-выпускников сельских школ проживают в общежитии. Вузовское общежитие имеет сложившиеся традиции, свой режим жизни, установившиеся организационные формы самоуправления.

Студент должен «встроиться» в систему новых для него отношений с сокурсниками в комнате, освоить особенности определенного образа жизни в общежитии в целом. Выход молодого человека из атмосферы семейной опеки и включение в сферу быта в группу сверстников вызывает психологическую перестройку, заставляет его оценить ситуацию с иной точки зрения, а это не может не сказываться на адаптации в целом. Первокурсник попадает в культурно-бытовые условия, организованные на принципиально новых для него основаниях.

Жизнь в общежитии — может быть, самая существенная перемена в социализации «домашнего ребенка», покинувшего теплоту семейного уюта. Здесь необходимо сказать о той рекламе, которой наивно верят поступающие абитуриенты; им все видится в розовом цвете: «все подготовлено для нас», «нас ждут»... Но зачастую реальная обстановка, с которой студент сталкивается в общежитии, далека от внушаемых ему установок. Впечатления от общежития нередко выражаются первокурсниками в самых крайних оценках: «транс», «стресс», «шок». Остро ощущаемая нехватка средств серьезно сказывается на материально-бытовых условиях жизни студентов, что затрудняет процесс их социально-психологической адаптации. Еще одной проблемой является организация быта — ежедневная уборка помещений, приготовление пищи, приобретение продуктов, стирка и уход за одеждой и т.п.

Однако следует отметить наличие и позитивной стороны проживания в общежитии. Как отмечает ряд исследователей общежитие, в силу своих коммуникативных возможностей, создает благоприятные условия для общения и получения необходимой информации о различных условиях жизнедеятельности вуза и, тем самым, облегчает процесс привыкания студентов. В отличие от студентов, проживающих дома, у которых доминирует одна направленность будущая профессия, их сокурсники, проживающие в общежитии, вовлечены в более широкий круг взаимодействия и общения (организация

быта, ориентировка в городской среде, внеучебная деятельность и т.п.). Первое время состояние первокурсников, особенно девушек, постоянно находящихся в пространстве общежития, характеризуется подавленностью, психологическим напряжением, фрустрациями, но по завершении процесса адаптации (а адаптируется, как правило, большинство), когда молодой человек усваивает ценности и нормы «общажного» сообщества, он начинает воспринимать его как свое, его членов как студенческое братство. Он может погрузиться в эту среду целиком и тогда «общажное» сообщество высоко ценится.

Поэтому, студенты-выпускники сельских школ, проходя через процесс психологической и бытовой адаптации, приобретают ценный адаптивный и коммуникативный опыт, который потом может стать значимым ресурсом в жизненных стратегиях после окончания вуза. Выпускники сельских школ ценят свой жизненный опыт иногородних людей и считают общежитие полезной в человеческом и психологическом плане «школой жития», «жизненным этапом». Общежитие дает понять, что «люди бывают разные» и что в его условиях с этой «разностью» надо считаться. Становится очевидным, что социальный и психологический эффект общежития обозначается как более значимый по сравнению с вузом, с учебой и общением в студенческой группе.

Студенты, проживающие на частной квартире, испытывают дефицит общения, неопределенность в учебной и внеучебной деятельности, что в какой-то степени изолирует эту группу студентов от остальных и удлиняет процесс их социокультурной адаптации.

Таким образом, общежитие становится доминирующим фактором в жизни студентов, поскольку в сочетании с другими условиями оно предоставляет необходимые возможности для постоянного социального взаимодействия и формирования социальных норм и ожиданий.

Таким образом, в данный блок входит следующее: проблемы, связанные с условиями проживания; социально-правовые проблемы; проблемы самообслуживания; проблемы самоорганизации в социально-бытовых условиях.

Таким образом, проведенный анализ, позволил систематизировать российский и зарубежный опыт социологических, психологических и психофизиологических исследований проблем социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в условиях урбанизированной среды. Данный анализ явился основой для разработки модели и методических рекомендаций по организации социально-психологической адаптации студентов из сельской местности в урбанизированной среде.

Библиографический список

1. Стефаненко, Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации / Т.Г. Стефаненко // Введение в практическую социальную психологию: учебное пособие для ВУЗов / под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровского, О.В. Соловьевой. — М.: Смысл, 1994.
2. Корякина, Н.А. Адаптация выпускников сельских школ к культурным стереотипам города / Н.А. Корякина // Наука и образование. — 2001. — №4.
3. Ануфриенко, Е.В. Особенности адаптации первокурсников в вузе / Е.В. Ануфриенко // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: материалы научно-методич. конф. / под общ. ред. Е.В. Шишмаковой. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991.
5. Леонов, Н.И. Психология делового общения. учебное пособие / Н.И. Леонов. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.
6. Проблемы адаптации студентов младших курсов в условиях вуза / под ред. Л.И. Рувинского — М.: Педагогика, 1986.
7. Растигеев, А.П.. Социальная адаптация и ответственность личности // Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. — Барнаул, 1984.
8. Рогинский, В.М. Особенности адаптационного периода для студентов в вузе / В.М. Рогинский // Азбука педагогического труда. — М.: Высшая школа, 1990.

Статья поступила в редакцию 1.06.08.

SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 20. *Samoilova G.S., Avessalomova I.A., Snytko V.A.* **THE CONCEPT OF PHYSICAL-GEOGRAPHIC ZONING AS THE GROUNDS FOR REGIONAL DIFFERENTIATION OF TRANSBOUNDARY TERRITORIES IN THE MOUNTAINS OF SOUTH SIBERIA.** In the paper major conditions of the physical-geographic zoning concept used for mapping regional differentiation of transboundary territories in the mountains of South Siberia are considered.

Key words: **transboundaries territory, physiographic zoning, structural-genetic features, nuclear geosystems**

P. 25. *Vinokurov YU.I., Seytkaziev A.S., Madalieva E.B.* **ECOLOGICAL MOTIVATION OF THE IMPROVEMENT ZASOLENNYH LANDS IN ARIDNOY ZONE KAZAKHSTAN.** On base of the perennial studies, called on powerfully salted ground, are considered way and methods of the improvement of the desalinization dwells in root a layer ground soil.

Key word: **perennial studies, salted ground, desalinization dwells in root.**

P. 26. *Pusanov A.V., Balykin S.N., Balykin D.N.* **RADIOELEMENTS IN SOILS OF THE NIZHNYA TUNGUSKA RIVER BASIN.** The paper presents the estimate of specific activity of natural radioactive nuclides (²³⁸U(Ra), ²³²Th, ⁴⁰K) and Cs-137 in soils of the Nizhnyaya Tunguska river basin at the site of 59 – 418 km from the mouth. Profile and spatial distribution of radioactive nuclides concentrations in taiga soils formed under the influence of frozen subsoils was studied.

Key words: **radioactive nuclides, soils**

P. 29. *Kirillova T.V.* **PIGMENT CHARACTERISTICS OF PHYTOPLANKTON IN DOWN TUNGUSKA RIVER.** The pigment characteristics of phytoplankton in Down Tunguska River in the area of Evenki hydropower station anticipated reservoir are studied. The analysis of chlorophyll a spatial heterogeneity as phytoplankton abundance marker was carried out. The current ecological state and trophic level of zone investigated from Tutonchany settlement to the River mouth in summer low water phase were estimated with pigment criteria.

Key words: **plant pigments, chlorophyll, phytoplankton, aquatic ecosystems**

P. 32. *Galakhov V.P., Bykov N.I., Samoilova S.Yu., Tsylikina S.V., Aurzana Ch.* **CURRENT SEDIMENTATION IN THE CHUISKAYA DEPRESSION BOTTOM (SOUTHEAST ALTAI AS A CASE STUDY).** To assess humidification in Chuiskaya depression, all available observation data were averaged as the yearly mean value according to the reference climate books. The true altitude dependence of annual precipitation for windward slopes of the Sailugem, Chikhachev, Kuraisky ridges and the proximity (to the South Chuisky ridge) dependence of annual precipitation for leeward slopes were derived. The map of yearly mean precipitation in the Chuiskaya depression bottom is presented.

Key word: **Altai, Chuiskaya depression, bottom, humidification**

P. 35. *Zhukova O.N., Bezmaternykh D.M.* **ZOOBENTHOS IN STREAMS OF THE UPPER REACH OF THE CHARYSH BASIN AND ITS ROLE IN FISH FEEDING.** The paper presents the results of studying zoobenthos in mid and small rivers of middle mountains for 2005-2007. The qualitative and quantitative zoobenthos composition is described; little affinity in taxonomic structure is noted. The data on fish feeding and the degree of eating bottom invertebrates by fish were obtained in this region for the first time. The outcomes of bioindication of streams' ecological state by structure and zoobenthos composition are given.

Key word: **zoobenthos, mountain rivers, fish feeding, bioindication**

P. 40. *Kudryavtseva R.A.* **M. SHKETAN'S HUMOROUS STORY IN LITERARY CONTEXT OF THE 1930s (ON THE ISSUE OF GAINING CURRENCY OF STORY TELLER NARRATION).** A story teller narration has always been important in the development of the Russian and Mariy national literature of the 1930s. Its gaining currency in Shketan's humorous stories is closely connected both with the nature of the epoch and creative personality of the author and with particularities of forming national literature.

Key words: **literature of the 1930s, Mariy story, M. Shketan, story teller narration.**

P. 43. *Kozhanov D.A.* **NEW APPROACHES TO DEFINITION OF A TERM IN COGNITIVE RESEARCHES.** The article investigates problems of verbalization of mental structures, reflecting results of researches in different spheres of science. Cognitive and communicative aspects of functioning of language units, representing concepts of science, are discussed in detail. Special attention in the work is given to the problems of meaning of such language units.

Key words: **cognitive science, concept, scientific knowledge, system of terms, terminology.**

P. 47. *Pitsun M.A.* **LOGOEPITEM AS A GENDER COGNITIVE STRUCTURE.** Logoepistem is viewed in the frame of cognitive linguistics as a gender cognitive structure, part of gender-marked anthropomorphic concepts. The article presents the analysis of gender logoepistems on the basis of the psycholinguistics experiment carried out by the author.

Key words: **logoepistem, gender cognitive structure, gender-marked anthropomorphic models.**

P. 52. *Lunina I.V.* **CLOTHES AS A DISPLAY OF "BODILITY" OF A MAN'S CHARACTER IN SHORT STORIES OF S.D. KRZHIZHANOVSKY.** In the present article features of S.D. Krzhizhanovsky's character are explored through the characteristics of his clothes. A hat and a coat are the unique signs representing social status of a man. The clothes grow together with the person and are not separable from him. A coat and a hat as a display of "bodility" mark existence of the character between "this" and "that" worlds, in the world of the quick and the dead.

Keywords: **the character, bodility, a hat, a coat.**

P. 54. *Bulankova S.V.* **COMPARATIVES IN THE TEXT OF THE NOVEL "THE GIFT" BY V.V. NABOKOV AS MEANS OF REALISATION OF THE AUTHOR'S CONCEPTION.** Artistically depicting possibilities of comparatives in the novel "The Gift" by V.V. Nabokov are being observed that allows to get acquainted with the phenomenon of the writer's idiosyncrasy. Having ability to widen the text space with the help of associations aroused by them and being means of the demonstrative concretization of emotions comparative constructions are active participants of the author's conception realization.

Key words: **visual imagery, writer's idiosyncrasy, comparatives, V. Nabokov.**

P. 58. *Fedyeva N.D.* **THE MEANING OF "STANDARD" IN LEXICAL UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE.** This article represents the description of lexemes, the meaning of which includes "standard" as a semantic component. The description suggests the systematization of the lexical units on the ground of their basic semantics. One of the results of the carried out research is the list of "standard words" which are important for Russian language awareness.

Key words: **lexicography, semantics, seme, semantic structure.**

P. 62. *Khilkhanova E.V.* **CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL FACTORS OF COLLECTIVE CHOICE OF A LANGUAGE (WITH REFERENCE TO LINGUISTIC SITUATION IN THE ETHNIC BURYATIA).** This paper provides theoretical explanation of productivity of cultural-anthropological approach in finding reasons of language preservation or language loss, as well as empirical analysis of how cultural dimensions, such as collectivism vs. individualism, the power distance, external and internal control influence the language choice by the Buryat ethnic group.

Key words: **language choice, linguistic situation, cultural-anthropological factors, ethnic Buryatia, individualism and collectivism, power distance, externalistic and internalistic cultures.**

P. 65. *Hots A.Yu.* **THE POETICS OF VERSE IN SHORT STORIES BY YEFIM ZOZULYA (ON THE EXAMPLE OF "Nedonoshennye rasskazy").** The article studies the prose verse of the miniatures from "Nedonoshennye Rasskazy" (Misborn Stories) by Yefim Zozulya. The means and ways of creation stanzas verse, a rhythm, graphic actualization of the art text are analyzed.

Key words: **shot story, verse, poetics.**

P. 67. *Cheremisina S.B.* **SCIENTIFIC-EDUCATIONAL TEXT AS A HETEROGENEOUS COGNITIVE STRUCTURE.** The article is about the role of the scientific-educational text in cognitive development. Special attention is paid to the precondition of the cognitive approach to the scientific-educational text. It is viewed as a heterogeneous cognitive structure, which helps to present, store and absorb information.

Key words: **cognition, polysemiotic text, scientific-educational world picture, cognitive functions of the scientific-educational text.**

P. 70. *Babicheva Yu.G.* **THE REVEALING OF NEW FACETS OF GONCHAROV'S CREATIVE WORK IN RUSSIAN LITERARY CRITIQUE IN 90s OF 20TH CENTURY.** The paper relates to the problem of Goncharov's reception in the modern Russian literary critique. The author focuses on the works by such famous scholars as V.A. Nedzvetsky, M.V. Otradin, O.G. Postnov, illustrates samples of traditional and new literary methods' reflection in the interpretation of Goncharov's creative work and reveals new facets in understanding of his works.

Key words: **methodological pluralism, reception, typological method, cultural dialogue, mythological method, ideal of ethics and aesthetics, artistry, intertext, "superidea".**

P. 73. *Merkulova Ye.N.* **FREQUENCY MEANS OF EXPRESSING A MICROFIELD OF UNCERTAINTY.** The aim of this article is the consideration and analysis of some frequency linguistic means of lexical level that are considered within functional semantic approach in the research of microfield of uncertainty. The analysis of lexical means is carried out in texts of English novels referring to a detective genre. The analysis helps to identify a semantic ambiguity of the whole category "certainty/uncertainty".

Key words: **frequency, linguistic means, functional semantic, approach, microfield, uncertainty.**

P. 76. *Bugorskaya N.V.* **DIALECTICS AND BASIC QUESTION IN TERMINOLOGY.** The work deals with problems of the modern linguistic theory; it is devoted to criticizing logic substantiation of the thesis on a term polysemy referring to popular philosophical ideas. Two variants of application of dialectic idea to the problem of terminology are described in the positive part of the work.

Key words: term, polysemy, dialectics, terminology.

P. 79. *Sologub O.P.* **ABOUT THE UNITS OF THE OFFICIAL LANGUAGE FUNCTIONING.** This article is dedicated to the particular units of the official language functioning (UOLF). As the constitutive quality of the UOLF we consider its normative character, which can explain its normative aspect of the investigation: in this article we describe the system of the standards in business written communication and related system of the UOLF.

Key words: business language, officialization, deofficialization, unit of the official language functioning, language standard, speech (stylistics) standard, communicative standard, genre standard.

P. 83. *Oynotkinova N.R.* **SEMANTICS OF THE ANTHROPO-MORPHOUS METAPHOR IN THE STRUCTURE OF THE ALTAI PROVERBS.** The article is devoted to the problem of system studying of the figurative-lexical structure of folklore texts. The author concludes that in the structure of the Altai proverbs, in the basis tropes and figures of speech there are the certain associative images and stereotypic representations about them, what helps to reveal semantics of the images, which are representing itself as antropomorphic metaphor, describing a person, and defining their basic functions.

Key words: metaphor, trope and figure of speech, imaginative and lexical structure of the Altai proverbs, allegory, image, aperception, stereotype of mentality.

P. 87. *Gololobova Ye.V.* **COMPARATIVE RESEARCH OF PERCEPTION OF THE ENGLISH ONOMATOPOEIC WORDS BY RUSSIAN AND ALTAI SPEAKERS.** The paper is dedicated to the problem of perception of the iconic qualities of onomatopoeic words from languages with different structures by foreign speakers. The paper presents an experimental research. On the bases of its results it is possible to make a conclusion according to the factors that provide identification of the English onomatopoeic words meanings by Russian and Altai speakers and, moreover, to show the national specific features of perception of the iconic qualities of the English onomatopoeic words by Russian and Altai speakers.

Key words: semiotics, linguistic iconism, signified, signifying, onomatopoeic words, languages with different structures, the Altai language.

P. 89. *Lukashevich Ye.V., Kuznetsova N.A.* **PROFESSIONAL UNIVERSITY CULTURE: COMMUNICATION, VALUES AND ETHICS.** The article is devoted to a problem of interaction among a language, conscience and culture in professional university culture. On the basis of essays written by professors and students of Altai State University, questionnaires, and experiments, the authors endeavor, first, to show multi-faceted nature of the problem, second, to illustrate its significance in practice of professional communication, and, third, to present certain features of linguistic and cultural "archetypes" of university professors and students.

P. 94. *Zaeva-Burdonskaya Ye.A.* **THE STYLE PARADIGM OF DESIGN IN THE SYSTEM OF HISTORICAL CITY ENVIRONMENT.** The artistic and aesthetic trends of design evolution in the urban centers have been studied, using the comparative approach of two historical periods — XIX-XX centuries and XX-XXI centuries. The research is based on the close connection with the particularities of nature and expressiveness of architectural style variety.

Key words: environmental design, style paradigm of environmental design, polystyle architecture of eclecticism, historicism, representative construction, leisure space, "new eclecticism".

P. 99. *Sulenyova N.V.* **THE PLAY ASPECT OF A TV VERSION OF N. ZABOLOTSKY'S CREATION WORK.** The article analyzes a TV version modeling for N. Zabolotsky poetry in "Ostrova" TV program (made by A. Morozov) according to features of the play in the context of the system "author's text – stage-director's project – TV program".

Key words: play, author's text, director's work, TV version.

P. 102. *Egorova T.Yu.* **THE PROCESS OF GLOBALIZATION AS A CULTURAL CONTEXT OF DEVELOPMENT OF SIBERIAN TOWN PLANNING IN THE FIRST PART OF THE 20TH CENTURY WITH THE REFERENCE TO THE GARDEN-CITY CONCEPT.** The article shows the role and the meaning of the global city planning experience in the forming of cultural reality of a Siberian city in the first part of the 20th century. The variants of realization of garden-city concept in the city planning of the Western Siberia in the third part of the 20th century were mostly aligned with international experience, but also had their own peculiarities.

Key words: globalization, cultural reality, the Western Siberia, garden-city, first part of the 20th century.

P. 104. *Mikhaylova A.S., Mikhaylov S.M.* **THE ESTABLISHING OF A UNIVERSAL PROJECT METHOD IN THE FIRST DESIGN SCHOOLS — BAUHAUS AND VKHUTEMAS IN 1920s.** The establishing of industrial design in the first design schools — Bauhaus and Vkhutemas as an independent type of project and art activities based on methods of the abstract compositional modeling of objective forms is examined in this work.

Key words: advanced industrial production, industrial forming, history of industrial design, Bauhaus, Vkhutemas, method of abstract compositional modeling of objective forms

P. 107. *Moiseyenko M.V.* **HARMONIZATION OF ARTIFICIAL AND NATURAL ELEMENTS OF ENVIRONMENTAL SUBJECTS (WITH REFERENCE TO EQUIPPING OF CULTURAL AND ETHNOGRAPHIC COMPLEX SMOLENSKOE PODVOR'E WITH MODERN AMENITIES).** Principles of harmonization of artificial and natural elements of complex objects are examined in the article.

Key words: the culture grange, ethnographic design, ecology design, principle of harmonization; complex, artificial and natural elements of objects of environment simulation, the scenery modeling.

P. 110. *Wistinghausen V.K.* **THE LIFE AND WORK OF THE PAINTER M. I. MYAGKOV (1797–1852): THE STUDY OF ORIGINS.** This work sums up the author's study of life and work of the academical of historical and portrait painting Mikhail Ivanovich Myagkov (1797–1852). The article contains a survey of documentary and iconography origins about the painter and considers how deep they have been studied.

Key words: Mihail Ivanovich Myagkov, Academy of Arts, XIX century, Siberia, Altai, Barnaul, cultural legacy, mining and metallurgical district of Altai, painter, biography, archives, documents, painting, museum, Russian museum, Tretyakov Gallery, the State museum of Altai region, the State gallery of Kazakhstan, picture, portrait, icon, church, temple.

P. 112. *Nekhvyadovich L.I.* **HISTORICAL SOURCES OF CONTEMPORARY ETHNIC ART CRITICISM.** The paper discusses the historical sources of contemporary art criticism. The work is based on the historical and genetic analysis, as well as some theories, which conceptually explain the ethnic specific character of the art. The subject field of art criticism and its interdisciplinary specification have also been formulated.

Key words: ethnic art criticism, cultural anthropology, ethnicity, evolutionism, diffusionism, functionalism, American school of cultural anthropology, Russian ethnic art criticism, interdisciplinarity.

P. 114. *Alekseyeva T.P.* **THE ALTAI NATIONAL COSTUME AS A SOURCE OF AESTHETIC RECOMPREHENSION.** The object of the article is the reflection of aesthetic recomprehension of the cultured values. The author of the article concludes that the studying of the structure and decorum of the Altai national costume contributes to the preservation and development of national traditions. The paper concludes that decorative principles of the Altai national costume are still alive at present time.

Key words: aesthetic recomprehension, cultured values, national traditions, transformation, Altai national costume, cutting, decorating.

P. 117. *Vetokhin Ye. A.* **REGARDING THE CHARACTERISTICS OF THE REGIONAL ART.** The article is devoted to the characteristics of the artistic activities in the region. The active inclusion of different regions into economic and political relationships drew the attention of the following groups of scholars: specialists in culture sciences, arts, social life, etc. The necessity led to the conversion of some of the terms into categories of science. These terms are "regional art", "artistic life of the region" and "artistic culture of the region".

Keywords: regional art, artistic life of the region, artistic culture of the region, artistic creations, system of esthetic relationships.

P. 118. *Volosnov R.Yu.* **THE VILLAGE CHURCH-BUILDING OF THE ALTAI IN THE END OF 19TH – EARLY 20TH CENTURIES.** The purpose of the investigation is to describe the process of temple-building in the Altai region before Revolution. The church-building process, based on scientific sources and archives documents, is discussed in the article.

Key words: church-building, temple-building, church-building process, scientific sources, archive documents.

P. 123. *Nechayev M.G.* **THE ROCKY IMAGES OF THE ALTAI AS MONUMENTS OF PROTOART: AXIOLOGICAL STATUS AND FORMS OF A DIALOGUE WITH A CONTEMPORARY IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL SPACE.** The article's aim is the substantiation of the role of primitive art studying in forming of integrity of world-view. The problem of the place of rock arts monuments in social and cultural space is discussed in the paper. The author develops a vital issue of studying the history and the value of rock arts of the Altai within the context of modern philosophical understanding of the contents, form and symbolism of the Altai rock art. The greatest attention is paid to the problem of the interpretation of symbolism and the treatment of underlying fundamentals of art creativity.

Keywords: rocky images, archetype symbol, a cultural basis, a heritage, citizens, the Altai Republic.

P. 125. *Tereschenko G.F.* **THE ROLE OF TRADITIONS IN FORMATION OF MODERN DESIGN OF THE ENVIRONMENT OF THE ALTAI MOUNTAINS.** The cultural and aesthetic problems of the artistic content of the environmental space of the Gorny Altai is examined. The author also researches the influence of cultural traditions upon the modern design of the environment.

Key words: cultural traditions, design of environment, cultural landscape.

P. 127. *Erg I.L.* **ORNAMENTATION AND SYMBOLISM OF A HOUSE DECOR OF WOOD ARCHITECTURE OF THE WESTERN SIBERIA TOWNS.** The article considers several aspects of artistically graphic system of the Siberian house decor in the context of Siberia historic development by Russian people. The Siberian architects, cherishing the traditions of Russian folk art and taking the culture of native inhabitants, were able to create artistic designs endemic to severe Siberia.

Key-words: house decor, architectural style, decorative motifs, subject, ornamental pattern, heathen symbols, platband.

P. 129. *Umnova I.G.* **THE PHENOMEN OF LITERATURE CENTRISM IN MUSIC ART OF 20TH CENTURY.** The work examines artistic phenomenon of "literature centrism". It provides a more precise interpretation of this term, and investigates the reason of literary sphere of activity of painters and composers. The author forms a notion of "literary creative work of composers". The panorama of genres of literary heritage of composers is presented.

Key words: literaturecentrism, interaction related arts, synthetic world outlook creator's, literature creative works composer's, music critical activity, system of genres, individual style.

P. 134. *Thachenko L.A.* **THE INFLUENCE OF MOSCOW SCHOOL OF CERAMICS ON THE DEVELOPMENT OF DECORATIVE PORCELAIN IN THE WESTERN SIBERIA.** The study reveals the formation of decorative porcelain in the Western Siberia: the historical aspects of the works' development, the traditions of decoration of porcelain, the features of painting forms and methods, and the influence of Dulevsk porcelain and Gzhel ceramics on the development of Siberian porcelain.

Key words: decorative porcelain, production technique, succession of traditions, stylized design, porcelain artwork, painting styles, highly artistic mass products, the enterprise's art style.

P. 136. *Mergaliyev D.M.* **THE FOLKLORE OF KAZAKH PEOPLE IN THE MODERN ART OF PAVLODAR PRIIRTYSHYE.** The article considers one of the most important questions of the modern art science – folklore and folk music, history and culture of Kazakh people.

Key words: folklore, folk music, history, culture, national art traditions, scenery costume.

P. 138. *Kovalevsky Ya.V.* **THE SPACE IN THE CHINESE LANDSCAPE PAINTING.** The article considers the influence of the Chinese landscape painting space organization on a human's training in harmony with nature and himself.

Key words: graphic arts, Chinese landscape painting, space of the landscape painting, composition.

P. 141. *Kulakova E.S.* **WORKS, DEVOTED TO ROERICH IMAGE IN COLLECTIONS OF SIBERIA MUSEUMS.** In article there are considered the works, devoted to the image of Russian artist N.K. Rerih from Siberian museum collections. In the interpretation of one authors Rerih appears as person of aristocratic refinement (D.Tarabildiene), in the interpretation others, - as tired traveler (V.Mosielev), but what is more there is wide-spread interpretation of his image as symbolic personality (I.Vasiliev, K.Basargin, L.Tsesyulevich, S.Yanson, S.Saaya)

Key words: Roerich, personality, portrait, Siberia

P. 144. *Gekman L.P.* **COMMON AND PECULIAR FEATURES IN COSMOGONICAL VERSIONS OF MYTHS IN THE REGIONS OF EURASIA.** The article analyzes the mythological variants of cosmogenesis formed in archaic cultures of the Eurasian region. A special attention is paid to the research of cosmogonical versions of the Altai.

Key words: cosmogony, myth, symbol, Eurasian region, Altai.

P. 148. *Pervushina O.V.* **CONCEPT «PICTURE OF WORLD» IN THE SYSTEM OF THE CULTURE AND SOCIAL SCIENCE AND THE HUMANITIES.** It's researched in the article the concept «cultural picture of world» in context of the culture and social science and the humanities. It's analysed here the western and russian traditions in discussing this scientific category. Also the features, the structure and the semantic field of the «cultural picture of world» are researched here.

Key words: concept «cultural picture of world», the culture and social sciences, the western and the russian culture science.

P. 153. *Poydina T.V.* **URBAN AREA AND LANDSCAPE ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS OF THE LANDSCAPE CREATIVITY.** The article is devoted to the problem of natural forms in the structure of urban area in modern city. The problem of organization of a small garden as one of the priority directions in the landscape creativity is discussed. The article pays a special attention to the problem of renewing the of the park area of Barnaul city. In the historical context and according to the contemporary trends of development of landscape creativity, the material is illustrated by concrete examples.

Key words: urban area, landscape creativity, small garden, landscape organization.

P. 155. *Polyakova Ye.A.* **CULTUROLOGICAL PROBLEMS OF MUSEUM AND CHURCH RELATIONS: HISTORY AND MODERN LIFE.** In this article the author examines problems of mutual relations of museums and churches in Russia and analyzes the various points of view, stated by both representatives of Russian Orthodox Church

and by representatives of the Union of Russian museums, which concern the creation of eparchial museums in the modern conditions. Besides drawing an analogy with mutual relations of the state and school museums in 70s of XX centuries, the author offers some ways of the solution of the specific problem.

Key words: cultureological problems, culture, museum and church relations, eparchial museums, Russian Orthodox Church, the Union of Russian museums, school museums.

P. 157. *Sapozhnikova I.A.* **GLOBALIZATION AND MASS MEDIA.** The article is devoted to the process of globalization that transforms all social spheres of the modern life. The process of globalization as a phenomenon and mass media influence each other. Mass media influences the modern speech and language.

Key words: globalization, mass media, culture, language, speech.

P.160. *Hechmann L.P., Shishin M.Ju.* **CONSTANTS OF CULTURE IN THE TRANSBOUNDARY AREA OF ALTAI: APPROACHES AND METHODS OF REVEALING.** This article includes the information about activity within the project «Specification of display of Russian and Mongolian cultural constants in the transboundary area of Altai». This shows the preliminary conclusions and determines the directions of researches for the next year.

Key words: constants of culture, concept, border, noosphere, archetype.

P. 162. *Kashirsky D.V.* **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VALUE SYSTEMS AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT EXTENT OF LONELINESS EXPERIENCE.** The article reveals psychological features of value systems among students with different extent of loneliness experience. The components of loneliness as a system formation are picked out, and their influence is defined. The article make a conclusion that loneliness, experienced by a person as a student, is a serious obstacle to solving specific tasks of development in this age.

Key words: value system, self-realization, loneliness, tasks of development, student's age.

P. 166. *Lychyova M.V.* **THE STUDY OF THE FEATURES OF POSITIVE THINKING IN A PRIMARY SCHOOL.** The article is deals with the problem of how to form the bases of positive thinking in a primary school in order to increase the level of a child's psychological culture. The author presents his own definitions of positive thinking, its specific features and functions; she devises a psychological program and several important theoretical and practical conclusions.

Key words: positive thinking; features, functions, forming, of positive thinking; primary school children; the psychological program.

P. 169. *Dyomina Ye.V.* **THE PSYCHOLOGICAL VARIATION OF HUMAN LANGUAGE ABILITIES.** The article reviews the contributions of Russian researchers, conducted in the context of the school of differential psychology, into the development of contemporary problems of individual differences in human language ability. The diagnostics data of such differences based on the associative experiment method are presented.

Key words: individual differences, abilities, language ability, development of language personally, verbal association, qualitative analysis of language ability, variation language ability.

P. 172. *Solomko I.N.* **PEDAGOGICAL ACTIVITY OF SOCIAL ADAPTATION.** Social-rehabilitation Center "Health" realized complex of few functions: pedagogical, social, and medical trends. In the article we are the narrow for each department of our center management functions of educational working which stay to us.

Key words: social adaptation, children's with disabilities, the pedagogical activity.

P. 175. *Sokolova Ye.V.* **THE SYSTEM APPROACH TO PSYCHOLOGICAL INTERVENTION OF MENTAL DEVELOPMENT IN EARLY DYSONTOGENESIS.** This article describes the results of the experimental studies of possibilities of psychological support and optimization of the development, socialization and adaptation of children with mental ineptitude. The author pays attention to the analysis and the systematization of the experience in psychoeducational support organization for mentally deficient children.

Key words: psychoeducational intervention, mentally deficient children.

P. 177. *Pakulina S.A.* **SOCIOCULTURAL, PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASES OF MANAGEMENT SUPPORT AND ORGANIZATION OF SELF-DEPENDENT ACTIVITY OF STUDENTS.** The article covers the didactic principles of the formation of students' self-dependence work and the principles of the management of subject-subject interaction. The methodological principle of the unity of reflection, motivation and adaptation in the personality consciousness is extracted. The process of reflexive transformation of adaptation by the motivational mechanisms is described as a fact of personality formation of cognitive activity and a condition of the self-dependence of the subject of learning activity.

Key words: activity, self-dependence, management, principle, adaptation, reflection, motivation.

P. 181. *Stupina V.S.* **PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF ACTUALIZATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL POTENTIAL OF STUDENTS BY MEANS OF THE COMPUTER**

TECHNOLOGIES. The article is devoted to the description of the integrated pedagogical technology of actualization of professional and personal potential of students in primary professional educational institution. This pedagogical technology is based on the designing of educational products by means of the computer technologies. The term "educational product" is viewed in context of personal directed education.

Key words: actualization, professional and personal potential, pedagogical technology, primary professional educational institution, interactive project teaching, computer technologies, educational product.

P. 185. *Makarchuk Ya.V.* **THE PATRIOTIC UPBRINGING OF THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOLS BY MEANS OF MUSEUM PEDAGOGICS IN THE KHAKASIA REPUBLIC.** The article is devoted to the problem of patriotic upbringing of the children of primary schools by means of museum pedagogics in the Khakasia Republic. The article describes the aim and the system of patriotic upbringing of the children of primary schools, the short history of the development of museum pedagogics in Khakasia. On the basis of the experimental work, aimed to expose the level of patriotic upbringing of the children of primary schools, the main directions of practical work are defined. The excursions and lessons have been organized according to the region science educational group.

Key words: patriotic upbringing, system of patriotic upbringing, moral orientation, children of primary schools, museum pedagogics.

P. 188. *Burtseva G.V.* **THE PECULIARITIES OF COMPETENCE DEVELOPMENT CONTROL IN A GOAL-ORIENTED SYSTEM OF EDUCATION.** The article shows the peculiarities of competence development control in a higher educational institution of culture and arts in teaching dance students based on a goal-oriented approach. Here is given an idea of using a "promotional situation" in the technology of control.

Key words: development control, professional competence, goal-oriented system of education.

P. 192. *Kuznetsov A.N.* **THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE HEADS OF NATIONAL ART CULTURE COLLECTIVES.** The article studies the main approaches to the interpretation of the contents and basics of the professional and pedagogical competence of the future heads of national art culture collectives, as well as the requirements, which they are to answer.

Key words: competence, competency, professionalism, professional competence, professional and pedagogical competence, head.

P. 196. *Melnikova Ye.A.* **PSYCHICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF WOMEN EXPERIENCING A CRISIS CAUSED BY THE DIAGNOSIS HIV POSITIVE.** This work presents common aspects of the support of women involved in the HIV/ AIDS epidemic in the territorial centre of social help to families and children of Bysk. Special attention is given to the most urgent problems at the stage of acceptance of the diagnosis. The psychological and social questions of life with HIV are focused on as well. The problem of tolerance of society concerning HIV-positive people is mentioned.

Key words: stigma, discrimination, self-stigmatization, social isolation, confidentiality, tolerance, alternative actions.

P. 198. *Olenina G.V.* **THE MOVING FORCES AND TRENDS OF YOUTH SOCIAL DEVELOPMENT IN THE SPHERE OF ENTERTAINMENT IN THE LATE 20TH – EARLY 21TH CENTURY: HISTORIC PEDAGOGICAL ANALYSIS.** With the help of extensive material, it is researched in the article pedagogical aspects of dynamics of youth social initiative in the sphere of culture and entertainment on the basis of methodological idea of cyclic development of social culture, pendular inversion as motive forces of social-cultural process, in the context of which there developed a multipole amateur youth movement that did not fit in the ideological paradigm of a soviet and post soviet time.

Key words: historic pedagogical analysis of an amateur movement, dynamics of the initiative, social initiatives of the youth in the sphere of entertainment

P. 202. *Petrov A.V., Petrova O.P.* **SIGHT AT DEVELOPING FORMATION{EDUCATION} FROM THE POSITION OF HIS{ITS} SPECIFIC FEATURES IN COMPARISON WITH TRADITIONAL TRAINING.** In work the problem is put to reveal specific features of developing training in comparison with traditional. The author has formulated a lot of the questions concerning the maintenance of these pedagogical systems of training, and through answers to them has made attempt from various positions to solve a task in view.

P. 204. *Kuklev V.A.* **THE INTRINSIC CHARACTERISTICS OF MOBILE LEARNING AS A PEDAGOGICAL INNOVATION.** In this work results of the research of new scientific knowledge of mobile learning are presented. The author discusses the components of means of mobile learning and presents his own classification of them. The concept of "a mobile textbook" is introduced. The article provides specific forms of mobile learning: the studying of a teaching material, dialogue, the control, performance of practical tasks. A special emphasis is given to the technologies defining introduction of mobile learning.

Key words: an innovation, mobile learning, the mobile textbook, forms of mobile learning, the training environment.

P. 207. *Skripkina A.V.* **THE IMAGE AND CORPORATE MISSION OF CULTURE AND ART INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION.** Objects of an institute of higher education under competitive conditions have been discussed. The work also studies basic lines of formation of positive image of an institute, principles and main methods of development in educational systems and positioning of the educational institution at all stages of its life cycle.

Key words: image of an institute of higher education, competitiveness of educational programs, corporate mission, status of the university, image activity, strategic partners.

P. 211. *Cherepanov N.P.* **THE RESULTS OF TRAINING OF MUNICIPAL WORKERS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION BASED ON MOTIVATION PROGRAMMING PURPOSE ORIENTED MANAGEMENT.** The applying of motivation programming purpose oriented management as a model of professional knowledge formation among municipal workers is the main issue discussed in this work. The increase of effectiveness of practical activity of municipal workers at training courses is proved. The researcher used a methodology of self-preparing classes.

Key words: effectiveness of training of municipal workers, the system of additional education, methodology of motivation programming purposeful management.

P. 214. *Ekeyeva E.V.* **ETHNOPEDAGOGICAL FUNCTIONS OF ONOMATOLOGY IN FORMING THE INTERESTS TOWARDS NATIONAL CULTURE.** This article is dedicated to the study of ethnic onomatology as a part of national culture and effective means of teaching and upbringing, performing in an informative, cognitive, developing, communicative, educative and social function. The author treats ethnic onomatology as a component of national culture, which enlarges students' knowledge in sources and norms of social experience of a nation that forms national values.

Key words: ethnopedagogics, education, upbringing, national culture, onomatology, ethnopedagogical functions.

P. 218. *Chanchaeva Ye.A., Karnaukh I.Ye.* **FORMING NOTIONS IN BIOPHYSICS BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS.** Due to the abundance of integrative processes in science the role of interdisciplinary relations when teaching sciences in higher educational institutions becomes more evident. It results in the necessity to find new teaching systems in which interdisciplinary relations can fully be realized.

Key words: interdisciplinary relations, ecological biophysics, adaptation, energy resources.

P. 220. *Zelenskiy A.S.* **PROBLEMS OF EVALUATION PUPILS' KNOWLEDGE IN MATHEMATICS IN SPECIALIZED SCHOOLS.** The author considers the system of organization of teaching mathematics in lyceum (A-level) classes at Department of Mechanics and Mathematics of Moscow State University. Main principles of student enrollment in the school are analyzed. A problem of evaluation of pupils' activity at classes of mathematics at profile schools is brought to a focus.

Key words: mathematical school, mathematics, selection in school, standard of knowledge, problems with parameters, school mark.

P. 223. *Shepel O.M., Minin M.G.* **TEACHING THE BASICS OF PHYSICS AND MATHEMATICS OF THE POST-NONCLASSIC NATURAL SCIENCE TO STUDENTS OF SCIENCE FACULTIES.** The teaching methods of physics and mathematics of the Post-Nonclassic natural science has been developed for the lectures and practical lessons in physics, when teaching students of the natural science faculty. The criteria has been suggested to demarcate Classic, Nonclassic and Post-Nonclassic stages of science development, which include perception of space, time, event, and observer by scientists of different times.

Key words: teaching, stages of the science development, the Post-Nonclassic natural science, synergy.

P. 225. *Sultanbaeva K. I.* **ORGANIZATIONAL AND EDUCATIVE ACTIVITY OF N. F. KATANOV AT THE BEGINNING OF BUILDING OF SOVIET UNION.** The paper describes N. F. Katanov's activity as a scientist, educator and organizer of new higher schools in Kazan at the end of XIX – beginning of XX cc. He was outstanding Russian orientalist and educator who brought up new generation of Soviet scientists to work in Orientalism.

Key words: N.F. Katanov – an educator, organizational and educative activity, scientific and practical Orientalism, turkology, the North-Easterly Institute (Easterly Academy), researches of native peoples.

P. 229. *Bakhmat, V.I.* **MODEL AND TECHNOLOGY OF INCREASING EFFICIENCY OF VOCATIONAL TRAINING AMONG ENGINEERS ON THE BASIS OF A TASK APPROACH.** In this article the author considers the main directions of future training of engineers on the basis of a task approach in higher technical school. The model and technology of how to raise efficiency of vocational training of an engineer on the basis of a task approach is presented.

Keywords: engineer, task approach, vocational training, a pattern (model), technology, task competence

P. 233. *Pentishkina I.Yu.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF DISABLED ORPHANS IN CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF VOCATIONAL**

TRAINING. During last 5-7 years the number of disabled orphans in professional schools has increased. The paper conducts the research on the necessity of creating of special conditions for professional training of these pupils' contingent. The experience of creating of special conditions and the results of the experiment, carried out in PU № 59 of Chelyabinsk City, are analyzed.

Key words: the children-orphans, the disabled, experiment, the professional training.

P. 238. *Chetoshnikova Ye.V.* **REFLECTIVE DETERMINATION OF PROCESSES OF LIFE SELF-FULFILLMENT.** Different approaches to reflective activity studies and kinds of productive personal position as a new formation have been researched. The possibility of studying reflective activity in conditions of reflective seminar as a form of educational process shows the actualization and development of creative activity of a person with the role of emotions taken into consideration, which define the particularities of life self-fulfillment of a person.

Key words: reflective activity, productive personal position, reflective seminar, development of creative activity, emotions, life self-fulfillment.

P. 242. *Kolomiychenko L.V.* **THE PHENOMENON OF SOCIALIZATION: THE REVIEW OF PHILOSOPHICAL AND SOCIOPSYCHOLOGICAL APPROACHES.** In the context of a dialecticomaterialistic concept that represents socialization as a complete and universal process of adaptation of an individual to society and sociocultural values, the problem of terminological and substantial definiteness of the phenomenon "socialization" is actualized.

Key words: socialization, individualization, generalization, isolation.

P. 245. *Levushkina O.N.* **ARCHETYPICAL SOURCES OF IMAGE-SYMBOLS IN MODERN POETRY (WITH REFERENCE TO LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF IMAGE-SYMBOLS IN B. GREBENSHCHIKOV'S LYRIC "GOROD ZOLOTOTY" AND V. VYSOTZSKY LYRIC "LIRICHESKAYA").** In this article we've substantiated the necessity of using our own technique of linguoculturological analysis of image-symbols in a literary work in practice of teaching Russian literature. This technique enables us to find out underlying cultural meanings of image-symbols in a literary work, their archetypal sources, which often send us back to folklore. The author illustrates it by the linguoculturological analysis of image-symbols in B. Grebenshchikov's lyric "Gorod Zolotoy" and V. Vysotsky lyric "Liricheskaya".

Key words: a literary work, image-symbol, cultural memory, linguoculturological analysis, archetype, memory consecration, mythological image.

P. 249. *Agafonova I.D.* **THE Pedagogic model of forming the managers' communicative competence in the SYSTEM OF supplementary TRAINING.** The paper is devoted to the pedagogic model that forms the communicative competence of participants of supplementary professional training programs. The article also describes the importance of the communicative competence as one of the principal characteristics of a modern professional. The competence approach is represented as a significant component in adult education.

Key words: communicative approach, professional competence, communicative competence, supplementary professional training, success of professional activity.

P. 251. *Gluhova Ye.A.* **PROBLEMS OF SELF-EDUCATION AMONG STUDENTS.** This article considers the problem of self-education among students in conditions of competition in labor market. It shows the mechanisms of self-learning in institute of higher education and presents the references of students, who are ready for self-education. The author gives an analysis of psychological and pedagogical literature within the discussed questions.

Key words: self-education, education, competition in labor market, connections among subjects.

P. 253. *Balakina L.L.* **THE FORMING OF TOLERANT THINKING OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The article focuses on forming tolerant thinking among students. The modern education solves this problem by developing personal traits such as tolerance to alternative thinking, awareness of one's behavior norms, understanding others.

Key words: tolerance, principle of tolerance, tolerant (intolerant) thinking and behavior, communication.

P. 257. *Viktorov D.V.* **PEDAGOGICAL METHODOLOGY OF HEALTH PROTECTION OF UNIVERSITY STUDENTS.** The issue of health protection includes a wide range of medical, biological, pedagogical, psychological, social, etc. sciences, presenting different views on this problem. It is necessary to pick out those theories which are important for the research in these fields, defining the correlation of the theories to contribute to the formation of a multifunctional approach.

Key words: health protection, education system, methodology.

P. 261. *Haustova G.A.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF BASED-NOT-ON-MARKS EVALUATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE STUDY OF THE GERMAN LANGUAGE.** General and pedagogical conditions of evaluation of students' knowledge in the process of study of the German language has been researched. The evaluation

criterion, by which the progress of students' learning is identified, are applied to the text.

P. 262. *Zubareva T.A.* **THE IMPORTANCE OF A TUTOR INSTITUTE FOR ACTUAL KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM.** The task is the formation of a tutor institute - a new way in higher school education. The author describes the opportunities of probation programs for training project and research culture of graduate students, for their positioning and self-determination.

Key words: tutor, probation programs, projecting, research, innovation, cooperation, knowledge economics, knowledge management.

P. 265. *Bogovik N.V.* **LANGUAGE AS THE CENTRAL VEHICLE OF MULTICULTURAL UPBRINGING.** The article deals with the process of the formation of a multicultural identity with a developed linguistic consciousness in the contemporary educational system. The basic concept of the article's author is preserving ethnic idiosyncrasies in education and upbringing via distinct pedagogic instruments used in teaching a foreign language, which is being treated as the main vehicle of a multicultural upbringing.

Key words: multicultural education, language in multicultural education, national features in education.

P. 267. *Olenina G.V.* **PEDAGOGICAL PROBLEMS OF DEVELOPEMENT OF SOCIAL CREATIVITY IN THE SPHERE OF CULTURE AND LEISURE AMONG LEADERS OF STUDENT YOUTH.** On the base of the methodology of interdisciplinary paradigm the article shows how deep the problem of youth's leadership in pedagogy of social and cultural activity, which includes the sphere of culture and leisure. The article also provides the differentiation of the terms "guidance" and "leadership", and the social and psychological mechanisms and typology of leadership in a small leisure group with the object of determining organizational and pedagogical conditions for institutionalization of youth's social initiatives are analyzed.

Key words: social creativity of youth leaders, pedagogy of social and cultural activity, typology of leadership in a small leisure group.

P. 270. *Sherpaeva A.Yu.* **SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY IN SANATORIA AND HEALTH-RESORTS AS A HEALTH-CARING TECHNOLOGY.** The article provides a research on the sanitary potential of modern social and cultural technologies in sanatoria and health resorts in the Western Siberia. The author presents her own health-caring technology, analyzes its approbation.

Key words: social and cultural activity in sanatoria and health resorts, health-caring technology, art-therapy.

P. 272. *Kaluzhskikh E.V.* **THE CHARACTER AND THE SPECIFICITY IN THE MOVEMENT OF METHODOLOGY OF TEACHING THE ART MASTERY TO THE STUDENTS OF THEATRICAL UNIVERSITIES.** Within limits of the methodology of teaching the discipline "mastery of artist" the importance of such notions as "character" and "specificity" is being considered, the experience in the field of specificity of M. A. Chekhov, which increases the efficiency and the quality of teaching is being analysed.

Key words: character, specificity, art mastery, professional training, systematization.

P. 276. *Glinkin A.V.* **MODELLING AND FORCAST BASICS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF A HEAD OF FOLKLORE ETHNOGRAPHIC ENSEMBLE.** The article discloses the nature of such concepts as model and modelling. Based on the specifics of professional activity of a specialist, different methodological approaches and pedagogical conditions are forecast and formulated, a structural content model of professional competences of a head of folklore ethnographic ensemble is theoretically substantiated.

Key words: model, modelling, approach, ethno-cultural values, activity, creativity, stages, conditions, folklore ethnographic ensemble.

P. 281. *Shefer O.R.* **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF TEACHERS ACTIVITIES FOR THE REALIZATION OF EDUCATIONAL POTENTIAL.** When a teacher organizes the process of education, he must realize that at every lesson he should bear in mind two main aims: on the one hand he should give students new knowledge to form their abilities and skills of school-work; on the other hand he should achieve educational aims based on psychological and pedagogical regulating and on paradigms of modern theory of Education.

P. 288. *Duranov I.I.* **CULTURAL-HISTORICAL AND AXIOLOGICAL APPROACHES OF THE COMMUNICATING OF THE STUDENT'S PERSONALITY TO THE SOCIAL-CULTURAL VALUABLES and the formation of the professional competence (professional growth) of the future specialist of the socio-cultural sphere are being analyzed.**

P. 290. *Karpluk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Maneyeva N.F.* **PROBLEMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS FROM RURAL AREAS TO THE CONDITIONS OF URBAN ENVIRONMENT.** The article shows and systemizes primary problems at social and psychological adaptation of students from rural areas to the conditions of urban environment, presented in the form of five interconnected segments.

Key words: adaptation, social and psychological adaptation, students from rural areas, urban environment, higher professional education.

Алфавитный указатель

А

Авессаломова, И.А. 20
 Агафонова, И.Д. 249
 Алексеева, Т.П. 114
 Аюрзана, Ч. 32

Б

Бабичева, Ю.Г. 70
 Балакина, Л.Л. 253
 Балькин, Д.Н. 26
 Балькин, С.Н. 26
 Бахмат, В.И. 229
 Безматерных, Д.М. 35
 Боговик, Н.В. 265
 Бугорская, Н.В. 76
 Буланкова, С.В. 54
 Бурцева, Г.В. 188
 Быков, Н.И. 32

В

Ветохин, Е.А. 117
 Викторов, Д.В. 257
 Винокуров, Ю.И. 25
 Вистингаузен, В.К. 110
 Волоснов, Р.Ю. 118

Г

Галахов, В.П. 32
 Гекман, Л.П. 144, 160
 Глинкин, А.В. 276
 Глухова, Е.А. 251
 Гололобова, Е.В. 87

Д

Дёмина, Е.В. 169
 Дуранов, И.И. 288

Е

Е.А. Полякова 155
 Е.В.Четошникова 238
 Егорова, Т.Ю. 102
 Екеева, Э.В. 214

Ж

Жукова, О.Н. 35

З

Заева-Бурдонская, Е.А.
 94
 Зеленский, А.С. 220
 Зубарева, Т.А. 262

К

Калужских, Е.В. 272
 Карнаух, И.Е. 218
 Карплюк, П.Н. 290
 Каширский Д.В. 162
 Кириллова, Т.В. 29
 Ковалевский, Я.В. 138
 Кожанов, Д.А. 43
 Коломийченко, Л.В.
 242
 Кудрявцева, Р.А. 40
 Кузнецов, А.Н. 192
 Кузнецова, Н.А. 89
 Куклев, В.А. 204
 Кулакова, Е.С. 141

Л

Л.А.Ткаченко 134
 Левушкина, О.Н. 245
 Лукашевич, Е.В. 89
 Лунина, И.В. 52
 Лычева, М.В. 166

М

Мадалиева, Э.Б. 25
 Макарчук, Я.В. 185
 Манеева, Н.Ф. 290
 Мельникова, Е.А. 196
 Мергалиев, Д.М. 136
 Меркулова, Е.Н. 73
 Минин, М.Г. 223
 Михайлов, С.М. 104
 Михайлова, А.С. 104
 Моисеенко, М.В. 107

Н

Нехвядович, Л.И. 112
 Нечаев, М.Г. 123

О

Ойноткинова, Н.Р. 83
 Оленина, Г.В. 198, 267

П

Пакулина, С.А. 177
 Пентишкина, И.Ю. 233
 Первушина, О.В. 148
 Петров, А.В. 202
 Петрова, О.П. 202
 Пицун, М.А. 47
 Пойдина, Т.В. 153
 Пузанов, А.В. 26

С

Сазонова, О.К. 290
 Самойлова, Г.С. 20
 Самойлова, С.Ю. 32
 Сапожникова, И.А. 157
 Сейтказиев, А.С. 25
 Скрипкина, А.В. 207
 Снытко, В.А. 20
 Соколова, Е.В. 175
 Сологуб О.П. 79
 Соломко, И.Н. 172
 Ступина, В.С. 181
 Суленёва, Н.В. 99
 Султанбаева, К.И. 225

Т

Терещенко, Г.Ф. 125

У

Умнова, И.Г. 129

Ф

Федяева, Н.Д. 58

Х

Хаустова Г.А. 261
 Хилханова, Э.В. 62
 Хоц, А.Ю. 65

Ц

Цедев, Н. 160
 Циликаина, С.В. 32

Ч

Чанчаева, Е.А. 218
 Черемисина, С.Б. 67
 Черепанов, Н.П. 211
 Чистякова, В.А. 290

Ш

Шепель, О.М. 223
 Шерпаева, А.Ю. 270
 Шефер, О.Р. 281
 Шишин, М.Ю. 160

Э

Эрг, И.Л. 127

ЮБИЛЕИ



23 ноября 2008 г. исполняется 70 лет директору Новосибирского филиала Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, кандидату технических наук, доценту Атавину Аркадию Анатольевичу. А.А. Атавин работает в Сибирском отделении Академии наук с 1960 года, сразу после окончания Московского госуниверситета. С 1960 года он работал в Институте гидродинамики СО АН в должности старшего лаборанта, затем младшего и старшего научного сотрудника отдела прикладной гидродинамики. В 1987 году при формировании в г. Барнауле Института водных и экологических проблем А.А. Атавин переводится на должность заведующего лабораторией гидродинамики поверхностных и подземных вод этого института, с 1990 г. он заместитель директора по научной работе. С 2001 г. по настоящее время – директор Новосибирского филиала ИВЭП СО РАН.

Аркадий Анатольевич – известный специалист в области прикладной гидродинамики, гидравлики и численных методов механики сплошной среды, кандидат технических наук, старший научный сотрудник по специальности «механика жидкости, газа и плазмы», доцент по кафедре «теоретическая механика», «Отличник народного просвещения», «Заслуженный ветеран СО АН СССР», в честь 50-летия СО РАН ему вручен знак «Серебряная сигма». Он автор и соавтор более 100 опубликованных научных работ, в том числе монографий, учебных пособий и двух авторских свидетельств на изобретения.

Начал А.А. Атавин свою трудовую деятельность в группе ученых Института гидродинамики, которая одной из первых в мире, начала исследования по применению численных методов и ЭВМ для решения задач о нелинейных волновых явлениях и процессах переноса в каналах и руслах рек. Разработанный А.А. Атавиным алгоритм расчета неустановившегося течения воды в разветвленных системах каналов и речных русел и созданные на основе этого алгоритма программы расчета на ЭВМ переходных процессов в крупных оросительных системах были переданы и активно использовались в ряде научно-исследовательских и проектных организаций страны. В частности, они использовались при выполнении работ по водохранилищам Волжско-Камского каскада, проектированию многих гидротехнических сооружений.

Научная и научно-организационная деятельность А.А. Атавина в ИВЭП СО РАН была направлена на реализацию комплексных исследований, предназначенных для решения важных водохозяйственных и экологических проблем. В течение ряда лет он являлся ответственным исполнителем или научным руководителем таких крупных межинститутских программ, как проведение комплексных научных исследований для подготовки материалов к экологической экспертизе проекта Катунской ГЭС, оценки водохозяйственной и экологической обстановки на р. Томи в связи с проектированием Крапивинской гидроузла и др.

И в настоящее время Аркадий Анатольевич ведет активную научную, научно-организационную и преподавательскую деятельность: является ответственным исполнителем и ученым секретарем ряда проектов фундаментальных научных исследований Президиума РАН и Сибирского отделения РАН, участвует в международных конференциях, ведет курс математики в физико-математической школе при Новосибирском государственном университете.

ЮБИЛЕИ



ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЮБИЛЯРА

6 декабря 2008 года исполнилось 55 лет Гурьеву Александру Ивановичу, доктору педагогических наук, член-корреспонденту ПАНИ, профессору Горно-Алтайского Государственного университета, работающему на кафедре физики и МПФ. Такая дата — это не повод, чтобы подводить итоги, но повод поразмышлять о своем Пути в жизни.

В 1977 году Александру Ивановичу закончил физико-математический факультет Горно-Алтайского государственного педагогического института.

С 1977 по 1991 год работал учителем физики и математики в Республике Алтай, а в 1991 году был принят на должность старшего преподавателя кафедры физики в Горно-Алтайский педагогический институт.

В 1997 году успешно защитил кандидатскую диссертацию по теме «Развитие самостоятельности и творческой активности учащихся при выполнении лабораторно-экспериментальных работ на первой ступени обучения физике» и стал кандидатом педагогических наук. В 2002 ему было присвоено научное звание доцента. В 2002 году он защитил докторскую диссертацию по теме «Методологические основы построения и реализации дидактической системы межпредметных связей в курсе физики средней школы» и до настоящего времени работает на кафедре физики и МПФ в должности профессора.

Его неумная энергия, разносторонние интересы и большие организаторские способности позволяют ему осуществлять огромную продуктивную научно-методическую и общественную работу. Он активно читает научно-методические лекции учителям в различных регионах России (в Республике Алтай, Тюмени, Омске, Челябинске); много времени уделяет разработке и совершенствованию современных технологий обучения студентов и школьников; является организатором многочисленных Всероссийских и международных конференций по актуальным проблемам современного образования; с 1998 является ведущим координатором Всероссийской детско-юношеской программы «Новое поколение Сибири», руководителем детского турклуба «Компас», участником которого являются неоднократными призерами Российских, студенческих, республиканских и городских соревнований по технике туризма и спортивному ориентированию; избран членом Зонального совета преподавателей физики, математики и астрономии педагогических Вузов Урала, Сибири и Дальнего Востока. В течение семи лет с 1991 по 1998 год работал преподавателем республиканской заочной физико-математической школы, участвовал в проведении и организации зимней и летней сессии учеников этой школы; принимал активное участие в семинарах действительного члена РАО Ш.А. Амонашвили (г. Москва) и в школе-семинаре член-корреспондента РАО Дмитриенко (г.Томск); был инициатором создания в 1999 году в Республике Алтай филиала Петровской Академии наук и искусств (ПАНИ) и в настоящее время является заместителем председателя отделения ПАНИ Республики Алтай; в рамках научной школы развивающего обучения профессора А.В. Петрова возглавил исследовательскую лабораторию межпредметных связей и вошел в состав экспертной группы Всероссийской лаборатории межпредметных связей (г. Челябинск); утвержден членом редакционно-издательского совета Горно-Алтайского госуниверситета; в мае 2008 года стал участником Международной научно-практической конференции «SCIENCE ONLINE: электронные информационные ресурсы для науки, образования и бизнеса (г. Кемер, Турция), а с июля 2008 года вошел в состав Международной комиссии по проведению мониторинга электронных информационных ресурсов для науки и образования.

Особо следует остановиться на деятельности Александра Ивановича, как члена Международного и Российского союза журналистов, по формированию, становлению и развитию научного журнала «Мир науки, культуры, образования», который начал свое существование с 1998 года. Он является заместителем главного редактора этого издания. В настоящее время журнал благодаря его активной деятельности имеет международный статус (зарегистрирован в Международном издательском центре Centre International de l'ISSN 20, rue Bachaumont 75002 Paris France); первым в России вошел в научную электронную библиотеку eLIBRARY.RU и получил индекс научного цитирования (РИНЦ); включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение» для докторских диссертаций).

Александр Иванович традиционно в рамках университета читает лекционные курсы: «Методика преподавания физики», «Методика реализации межпредметных связей в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин», «Технология материалов», «Биофизика», «Физика с основами биофизики»; ведет активную научно-исследовательскую деятельность по подготовке высококвалифицированных специалистов через аспирантуру. В настоящее время им опубликовано около 200 работ научно-методического характера (материалы Международных, Всероссийских, республиканских, городских научно-практических конференций, статьи в научно-методических журналах, пособия для учащихся, учителей и студентов педагогических вузов, учебные пособия а также 19 монографий и т.д.) общим объемом свыше 130 усл. печ. л.

Любая деятельность Александра Ивановича — это горение, при котором он зажигает окружающих своим пламенем темперамента при стремлении к достижению цели. Это человек, которого невозможно представить в стороне от проблем. Мы отдаем дань уважения этой уникальной личности и желаем ему огромного здоровья, неугасимой энергии, счастья, творческой активности и достойных учеников!

Доктор пед. наук, профессор, академик ПАНИ

А.В. Петров

ЗОНАЛЬНОМУ СОВЕТУ УРАЛА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА — 50 ЛЕТ



Основатель и вдохновитель
Зонального Совета —
академик РАО, А.В. Усова

18 ноября 2008 года исполнилось 50 лет Зональному Совету Урала, Сибири и Дальнего Востока. Постоянным организатором и вдохновителем деятельности этого старейшего в России научно-методического центра является академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, председатель докторского совета Челябинского государственного педагогического университета — Антонина Васильевна Усова. Весь жизненный путь этого замечательного человека связан с наукой, культурой и образованием. Приехав в начале 50-х годов в Челябинский педагогический институт, Антонина Васильевна, единственный в то время кандидат педагогических наук, активно включилась в научную жизнь ВУЗа.

В те годы методику преподавания физики вели не специалисты, а школьные учителя. При этом рассматривалась лишь одна проблема, а именно та, которой занимался учитель, ведущий занятия. Такой однобокий подход к подготовке учителей, по мнению А.В. Усовой, был недопустим. В связи с этим Антонина Васильевна, пройдя 3-х годичную аспирантуру, начинает читать систематизированный курс методики преподавания физики. Однако этого молодому ученому мало и в 1958 году Антонина Васильевна организует и проводит первое заседание Зонального Совета, в котором участвуют преподаватели ряда вузов Уральского региона. С этого момента такие встречи ведущих преподавателей физики и общетехнических дисциплин стали постоянными.

На своих заседаниях ученые-методисты определяли актуальные проблемы дидактики физики, разрабатывали научно-методические пособия, обменивались опытом работы, а также намечали планы и перспективы развития Совета. На встречах коллеги-единомышленники распределяли между собой темы по актуальным вопросам педагогической науки, затем, на очередном заседании, наработки каждого автора обсуждались, темы перераспределялись вновь и в результате каждая рассматриваемая проблема освещалась и обогащалась идеями целого ряда ученых. Так, в частности, было написано учебно-методическое пособие «Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы», в разработке которого участвовали такие известные ученые как В.П. Орехов, С.Е. Каменецкий, З.А. Вологодская, Т.Н. Шамало, И.Г. Пустильник, И.К. Турышев и др. Данная книга претерпела целый ряд переизданий и с успехом используется в настоящее время как учителями-предметниками, так и преподавателями педагогических ВУЗов России.

Следует подчеркнуть, что уже в 60-е годы в рамках Зонального Совета стали проводиться научно-методические конференции, объединяющие преподавателей различных предметов Урало-Сибирского региона, затем в этих конференциях стали принимать участие и ученые-методисты Дальнего Востока. Даже в тяжелые 90-е годы XX века Зональный Совет не только не перестал действовать, но и активно участвовал в отстаивании передовых идей педагогической науки, боролся с тем беспределом, который творился в нашей стране, в частности в образовании, в то время. И сегодня Зональный Совет, руководимый бессменным его лидером — Антониной Васильевной Усовой продолжает активно действовать, чутко отзываясь на все проявления как негативных, так и позитивных преобразований в современной системе образования.

Весь опыт работы Совета показал, что интеграция — это великое искусство, которое рождает в среде ученых коллективный разум, способный к творческим делам и умножающий креативность человеческого общения.

Желаем, чтобы Зональный Совет и дальше продолжал свою благородную миссию на благо нашей науки, на благо России.

Редакционная коллегия журнала «Мир науки, культуры, образования»



На юбилейной встрече
ученики А.В. Усовой:
доктора педагогических
наук, профессора Челябинского,
Орского, Омского,
Екатеринбургского, Нижне-
Тагильского, Красноярского,
Горно-Алтайского
государственных университетов