



ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (17)

Октябрь 2009

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## Главный редактор

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

## Зам. главного редактора

**А.И. Гурьев** — доктор педагогических наук, профессор ГАГУ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Технический редактор

**Н.С. Часовских** — кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Компьютерная верстка

**А.А. Петров** - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

## Корректор

**Н.Л. Часовских** (г. Горно-Алтайск)

## Ведущий менеджер журнала

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

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

## ИЗДАТЕЛИ:

АлтГАКИ, АлтГПА, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1.  
Университет, редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>

## Индекс научного цитирования:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## Журнал зарегистрирован:

✓ в Министерстве РФ по делам печати и телерадиокоммуникаций. Свидетельство о регистрации № ПИ 77-14649;

✓ в международном издательском центре Centre International de TISSN 20 rue Vachoumont 75002 Paris France

Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» для докторских диссертаций

Подписано в печать 15.10.2009

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № ???

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2009

## 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)

**В.М. Лопаткин** — доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)

**А.С. Кондыков** — профессор, ректор АлтГАКИ (г. Барнаул)

**Ф.Н. Ключев** — профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

**С.Н. Скоринов** — доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)

**Ш.А. Амонашвили** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)

**А.В. Усова** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)

**В.И. Загвязинский** — доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

**Д. Майкельсон** — доктор филологических наук, профессор (США)

**И. 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)

**Р.Т. Раевский** — доктор педагогических наук, профессор (Одесса, Украина)

**М.Г. Чухрова** — доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Т.М. Степанская** — доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**Д. Батчулуун** — доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Ю.В. Сенько** — академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**П.И. Костенко** — доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**А.С. Прутченков** — доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**С.Д. Каракозов** — доктор педагогических наук, проректор (г. Барнаул)

**Д.И. Жаткин** — доктор филологических наук, профессор (г. Пенза)

**В.И. Долгова** — доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

**Н.В. Мусинова** — кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

**В.В. Гафаров** — доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.С. Прутченков** — доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**А.В. Пузанов** — доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**Д.Л. Штуден** — доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

На обложке использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

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

**ЭКОЛОГИЯ**

*Суковатов К.Ю.*  
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ РАСЧЕТА ИНТЕНСИВНОСТИ РАССЕЯНОГО ИЗЛУЧЕНИЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА КЛИМАТИЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ.....6

*Галахов В.П.*  
ЗАВИСИМОСТЬ ПОВЕРХНОСТНОГО СТОКА ТАЕЖНОЙ ЗОНЫ ОБСКОГО БАСЕЙНА ОТ ИЗМЕНЧИВОСТИ МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК (ПО ИССЛЕДОВАНИЯМ В БАСЕЙНЕ РЕКИ ВАСЮГАН).....8

*Эйрих А.Н., Третьякова Е.И., Папина Т.С.*  
АНАЛИТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ РЕЧНЫХ ЭКОСИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ РЕКИ ОБЬ).....11

*Рожественская Т.А., Ельцининова О.А., Пузанов А.В.*  
ТЯЖЕЛЫЕ МЕТАЛЛЫ В ПРОДУКЦИИ ЖИВОТНОВОДСТВА ГОРНОГО АЛТАЯ.....14

*Митрофанова Е.Ю.*  
ПОДЛЕДНЫЙ ФИТОПЛАНКТОН МЕЛКОВОДНОГО МАНЖЕРОКСКОГО ОЗЕРА (ГОРНЫЙ АЛТАЙ, РОССИЯ).....16

*Киприянова Л.М., Зарубина Е.Ю., Соколова М.И.*  
О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ВЫСШЕЙ ВОДНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА.....19

*Безматерных Д.М., Жукова О.Н., Долматова Л.А.*  
СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ. ЧАСТЬ 2. АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ.....22

**ФИЛОЛОГИЯ.  
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

*Воронушкина О.В.*  
ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДВОЙНОГО СМЫСЛА В АЛЛЕГОРИИ И МЕТАФОРЕ.....25

*Гусельникова О.В.*  
ВОЗМОЖНОСТИ ФРЕЙМОВОГО АНАЛИЗА.....29

*Горишнуова Т.И.*  
ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОВТОРА В СПОНТАННОЙ РЕЧИ.....32

*Мкртычян С.В.*  
МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В АСПЕКТЕ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА).....35

*Тронько С.С.*  
ПОСТРОЕНИЕ ПОЛЯ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА TOD В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....38

*Хасанова Ф.Ф.*  
НОВЫЕ МИФЫ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ.....42

*Цинман Ж.Г.*  
МОРФОЛОГИЯ УТИЛИТАРНОГО ДИЗАЙН-ОБЪЕКТА КАК ОТВЕТ НА ТРЕБОВАНИЯ АДРЕСАТОВ.....45

*Себелева А.В.*  
ТРАДИЦИИ ДРАМАТУРГИИ XIX ВЕКА: И.А.САЛОВ, ПРЕДШЕСТВЕННИКИ И СОВРЕМЕННОКИ.....49

*Власов М.С.*  
ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ СЕМАНТИКИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....51

*Борисенко Ю.И.*  
ГИПЕРБОЛА И ГРОТЕСК: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ.....56

*Лаврентьева Е.А.*  
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОМИНАНТНОСТИ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕК-

СТЕ ЧЕРЕЗ КАТЕГОРИИ ПРЕСУППОЗИЦИИ И ИМПЛИКАЦИИ.....58

*Бобкова Н.Г.*  
ФУНКЦИИ «ДВОЙНОГО КОДИРОВАНИЯ» В ДЕТЕКТИВАХ Б. АКУНИНА О ФАНДОРИНЕ И ПЕЛАГИИ.....62

*Жанамхан Е.*  
О СПЕЦИФИКЕ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА.....66

*Зинина М.Е.*  
ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КУЛЬТУР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГОРОДОВ КАЗАХСТАНА.....68

*Крейдун Ю.А., Е.В.Шарова.*  
АРХИТЕКТУРА И ИСТОРИЯ СТРОИТЕЛЬСТВА ХРАМА ВСЕМИЛОСТОВОГО СПАСА В УЛАЛЕ.....71

*Мушинова Н.Е.*  
ПРИНЦИП «ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ» В ПОЭЗИИ АКМЕИЗМА.....75

*Софронова М.Н.*  
ПРЕДАНОСТЬ «ГОСУДАРЕВУ ДЕЛУ» И ВЕРА В ПРОМЫСЕЛ БОЖИЙ – ТВОРЧЕСКОЕ КРЕДО СЕМЕНА РЕМЗОВА.....77

*Кожжевникова И.Ю.*  
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ ЛАГЕРЕЙ И СТРУКТУРА ПАЛОМНИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ КАК МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ.....80

*Шушинуова З.Р.*  
ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНО - СЕМИОТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ТЕАТРЕ.....82

*Шинжина А.И.*  
ОПЫТ СОЗДАНИЯ АЛТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТАНЦА, ПОСВЯЩЕННОГО КУЛЬТУ ОГНЯ, КАК ПРИМЕР ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ЭТНОГРАФИИ АЛТАЙЦЕВ.....84

*Волощук К. Д.*  
ЗНАЧЕНИЕ ТИПОГРАФИЧЕСКИХ ОПЫТОВ ФУТУРИЗМА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМУНИКАЦИИ.....87

*Кочевков В.Ф.*  
АБОНЕМЕНТ «НАРОДНИКОВ» – УНИКАЛЬНЫЙ ЧЕЛЯБИНСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....91

*Шолохов А. В.*  
ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ РЕКЛАМОДАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКА).....93

*Акимова М.И.*  
СТИЛИ В АРХИТЕКТУРЕ ГЛАВНЫХ ПЛОЩАДЕЙ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ.....97

*Будкеев С.М.*  
А. КАВАЙЕ-КОЛЬ КАК АРХИТЕКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРГАНА.....99

*Хатлопи С.*  
МИСТИЧЕСКИЙ ОБЛИК ВСЕВЫШНЕГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖАЛОЛИДИНА РУМИ.....103

*Литвина А.С.*  
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ И РУССКИХ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ НОСИТЕЛЯМИ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....105

*Герасимов А.П.*  
АРХИТЕКТУРА МОДЕРНА В ТОМСКЕ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕЕ КЛАССИФИКАЦИИ.....107

*Андрейчук В.А.*  
МИХАИЛ ЧЕХОВ: ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ.....110

**КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

*Кулямзина С.В.*  
МУЗЕЙНЫЙ СПЕКТАКЛЬ КАК ФОРМА КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОСЕТИТЕЛЕМ.....114

*Николаева Л.Я.*  
ТРАДИЦИОННАЯ ХОРЕОГРАФИЯ В ПРАЗДНИЧНО-ОБЯЗОВОЙ КУЛЬТУРЕ РУССКИХ ОМСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ (КОНЕЦ XIX – XX ВВ).....118

*Курантнев А.О.*  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ИДЕЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ.....122

*Первушина О.В.*  
КАРТИНА МИРА: ВОЗМОЖНОСТЬ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....123

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ**

*Мягкова С.В.*  
ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....127

*Ковалевская Е.Н.*  
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....130

*Ядровская Е.Р.*  
АНАЛИЗ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА», «ЛИТЕРАТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ», «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ».....132

*Эрдниева Э.В.*  
ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ С ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ).....139

*Кириченко Т.Ф.*  
ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ФУНКЦИИ, СВОЙСТВА ФУНКЦИЙ» КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ О ФУНКЦИИ.....142

*Ковешникова Н.А.*  
ИЗ ИСТОРИИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА В РАМКАХ СРЕДНЕВЕКОВОГО РЕМЕСЛЕННОГО УЧЕНИЧЕСТВА.....146

*Стражкова А.Н.*  
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И АКЦИОСФЕРА ЧЕЛОВЕКА ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА.....149

*Буравцова Н.В.*  
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....153

*Смышляев А.А., Инкина О.Н.*  
ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....157

*Валева Е.И.*  
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....160

*Веретенникова Л.А.*  
АСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....162

*Чесноков А.В.*  
АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....166

*Косинова В.Ф.*  
РОЛЬ ИННОВАЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОЛЛЕДЖА.....172

*Зубарева Т.А.*  
ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ОТКРЫТОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ.....178

<i>Пархоменко И.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ».....	184	<i>Гагулин И.В., Гафаров В.В., Гафарова А.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ.....	221	<i>Киселева Ю.В., Попова Н.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	273
<i>Гриднева С.В., Яворук О.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	186	<i>Никитина Л.А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ.....	223	<i>Кондратенко Л.Н.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРИВНОГО ОРИЕНТАЦИОННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА.....	277
<i>Прихода Т.Е.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	189	<i>Королева Н.Ю., Тевс Д.П.</i> КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОСТАВЛЯЮЩИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	227	<i>Дударева Н.В.</i> СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙНУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	279
<i>Овчинникова И.Г.</i> ИНФОРМАЦИОННО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	191	<i>Хмелева О.Г.</i> СМЫСЛОВОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА.....	230	<i>Суйкова О.А.</i> СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ СИСТЕМОЙ САМОРАЗВИТИЯ СПОРТСМЕНОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	281
<i>Халитова С.А.</i> К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПАРТНЕРСТВЕ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	194	<i>Богущая Т.В.</i> ПОНИМАНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК СОБЫТИЯ.....	233	<i>Ральникова И.А.</i> РЕФЛЕКСИВНО-ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ НА ПЕРЕЛОМНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ.....	284
<i>Гафарова А.В., Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ, КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ, ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА.....	197	<i>Медведев Д.С.</i> МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	236	<i>Шмойлова Н.А.</i> ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГАРМОНИИ ЛИЧНОСТИ.....	287
<i>Гафарова А.В., Гафаров В.В., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> ПРОГРАММА ВСЕМИРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ "МОНИКА": ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫЕ ЗАБЛЕВАНИЯ В МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25-64 ЛЕТ В РОССИИ.....	200	<i>Токарева М.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА».....	239	<i>Батан Л.Ф.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	289
<i>Громова Е.А., Гафаров В.В., Гафарова А.В., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> ДЕПРЕССИЯ И АРТЕРИАЛЬНАЯ ГИПЕРТЕНЗИЯ: РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ У МУЖЧИН 25-64.....	201	<i>Давыдов М.В.</i> МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	241	<i>Петров А.А.</i> ТИПОЛОГИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ.....	291
<i>Гафарова А.В., Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> НЕКОНВЕНЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ (ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ) И ИНФАРКТА МИОКАРДА.....	204	<i>Собина Т.А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ.....	242	<b>АННОТАЦИИ СТАТЬЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....</b>	<b>294</b>
<i>Гафаров В.В., Гафарова А.В., Кабанов Ю.Н., Громова Е.А., Гагулин И.В.</i> ВРАЖДЕБНОСТЬ И РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ.....	206	<i>Богданова Т.Г.</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	247	<b>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....</b>	<b>300</b>
<i>Гагулин И.В., Гафарова А.В., Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н.</i> ДЕПРЕССИЯ И РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНФАРКТА МИОКАРДА.....	208	<i>Ткачёва Л.Л.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ».....	250	<b>ИНФОРМАЦИЯ.....</b>	<b>300</b>
<i>Гагулин И.В., Гафаров В.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гафарова А.В.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ.....	210	<i>Лашкова Л.Л.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	254		
<i>Громова Е.А., Гафаров В.В., Гафарова А.В., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С РИСКОМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНСУЛЬТА.....	212	<i>Давыдова Ю.В.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА.....	257		
<i>Гафаров В.В., Гафарова А.В., Гагулин И.В., Кабанов Ю.Н., Сантратинский Д.К.</i> ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ КАК СУБЪЕКТИВНО-ОБЪЕКТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ.....	214	<i>Русова Н.А.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ.....	259		
<i>Сантратинский Д.К., Гафарова А.В., Гафаров В.В., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЯ У МУЖЧИН В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА В РОССИИ.....	217	<i>Ковешникова Н.А.</i> ИЗ ИСТОРИИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ И СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДО НОВОГО ВРЕМЕНИ.....	262		
<i>Гафаров В.В., Гафарова А.В., Громова Е.А., Кабанов Ю.Н., Гагулин И.В.</i> НЕНОРМАЛЬНЫЙ СОН И ИНФАРКТ МИОКАРДА.....	219	<i>Удотова О.А.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	265		
		<i>Кавун Л.В.</i> ТОЛЕРАНТНОЕ СОЗНАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ.....	267		
		<i>Литвиненко Т.В.</i> МОТИВАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ.....	271		

**ECOLOGY**

*Sukovatov K.Y.*  
COMPARISON ANALYSIS OF NUMERICAL METHODS FOR INTENSITY OF SCATTERED RADIATION FOR ECOLOGICAL AND CLIMATICAL SYSTEMS MONITORING.....6

*Galakhov V.P.*  
DEPENDENCE OF THE SURFACE FLOW IN THE OB BASIN TAIGA ZONE ON VARIATION OF WEATHER CHARACTERISTICS (R.VASYUGAN BASIN AS A CASE STUDY).....8

*Eyrikh A.N., Tretyakova E.I., Papina T.S.*  
ANALYTICAL CONTROL OF HEAVY METALS IN BOTTOM SEDIMENTS OF THE OB RIVER ECOSYSTEM.....11

*Rozhdestvenskaya T.A., Yel'chaninova O.A., Puzanov A.V.*  
PRESENCE OF HEAVY METALS IN ANIMAL PRODUCTS OF GORNY ALTAI.....14

*Mitrofanova E.Yu.*  
UNDER-THE-ICE PHYTOPLANKTON OF SHALLOW LAKE MANZHEROKSKOYE, GORNY ALTAI, RUSSIA.....16

*Kipriyanova L.M., Zarubina E.Yu., Sokolova M.I.*  
ON THE CURRENT STATE OF HIGHER AQUATIC VEGETATION IN NOVOSIBIRSK RESERVOIR.....19

*Bezmaternykh D.M., Zhukova O.N., Dolmatova L.A.*  
ZOOBENTHOS COMPOSITION AND STRUCTURE IN DIFFERENT-TYPE LAKES OF ALTAI KRAI STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONE INCLUDING FACTORS OF ZOOBENTHOS FORMATION. PART 2. ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL EFFECTS.....22

**FILOLOGY. ARTS STADIES**

*Voronushkina O.V.*  
DISTINCTIVE FEATURES OF REALIZATION OF DOUBLE MEANING IN ALLEGORY AND METAPHOR...25

*Guselnikova O.V.*  
DIFFERENT TECHNIQUES OF FRAME ANALYSIS...29

*Gorshunova T.I.*  
MOTIVES AND FORMS OF REDUPLICATION APPEARANCE IN SPONTANEOUS SPEECH.....32

*Mkrtytchian S.V.*  
INTERPERSONAL INTERACTION WITHIN FRAME OF VERBAL BUSINESS DISCOURSE STUDIES (BASED ON RUSSIAN LANGUAGE).....35

*Tronko S. S.*  
HE CONSTRUCTION OF THE REPRESENTATION FIELD FOR THE CONCEPT TOD IN THE GERMAN LANGUAGE.....38

*Khasanova F.F.*  
NEW MYTHS IN MODERN TATAR POETRY.....42

*Tsinman Z.G.*  
MORPHOLOGY UTILITARIAN DESIGN-OBJECT AS THE ANSWER TO REQUIREMENTS OF ADDRESSEES.....45

*Sebeleva A.V.*  
TRADITIONS OF DRAMATIC ART OF XIX CENTURY: I.A. SALOV, PREDECESSORS AND CONTEMPORARIES.....49

*Vlasov M.S.*  
THE EXPRESSION OF EMOTIONAL SEMANTICS OF OCCASIONALISMS BY PROSODICAL MEANS IN PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT.....51

*Borisenko Y.I.*  
HYPERBOLE AND GROTESQUE: THE CORRELATION PROBLEM.....56

*Lavrentjeva E.A.*  
REPRESENTATION OF THE PRIORITY OF ANTHROPOCENTRIC RELATIONS IN A SCIENTIFIC TEXT THROUGH THE CATEGORIES OF PRESUPPOSITION AND IMPLICATION.....58

*Bobkova N. G.*  
THE FUNCTIONS OF THE "DOUBLE CODE " IN THE DETECTIVE NOVELS BY B. AKUNIN OF FANDORIN AND PELAGIA.....62

*Zhanamhan E.*  
ABOUT ART CULTURE'S MEANS SPECIAL FEATURES.....66

*Zinina M.Ye.*  
INTERCONNECTION AND MUTUAL INFLUENCE OF CULTURES IN THE FORMATION OF ARCHITECTURAL AND ART ENVIRONMENT OF KAZAKHSTAN CITIES.....68

*Kreidun Y.A., Sharova E.V.*  
ARCHITECTURE AND CONSTRUCTION OF VSEMILOSTIVY SPAS TEMPLE IN ULALA.....71

*Musinova N.E.*  
THE STRATEGY OF "GOLDEN RATIO" IN POETICS OF ACMEISM.....75

*Sofronova M. N.*  
FIDELITY TO "THE MONARCH AFFAIR" AND FAITH INTO THE PROVIDENCE - THE CREATIVE CREDO OF SEMYON REMEZOV.....77

*Kozhevnikov I.Yu.*  
THE ACTIVITY OF THE ORTHODOX CAMPS AND THE STRUCTURE OF THE PILGRIM EXPEDITIONS AS THE MECHANISM OF THE YOUTH TRAINING IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE.....80

*Shushunova Z.R.*  
PROBLEM OF THE CULTURAL - SEMIOTIC SPACE THEATER.....82

*Shinzhina A.I.*  
EXPERIMENT OF CREATION THE ALTAI NATIONAL DANCE, DEVOTED TO CULT OF FIRE, AS AN EXAMPLE OF THE PRACTICAL REALISATION OF RESEARCH WORK STUDUING THE RELIGIOUS WORLD OUTLOOK IN THE ALTAIANS'ETHNOGRAPHY.....84

*Voloschuk K. D.*  
THE SIGNIFICANCE OF TYPOGRAPHICAL EXPERIENCES OF FUTURISM FOR MODERN VISUAL COMMUNICATIONS.....87

*Kochekov V.F.*  
POPULISTS' SUBSCRIPTION – A UNIQUE CHELYABINSK EXPERIMENT.....91

*Sholokhov A.V.*  
ANALYSIS OF GRAPHICAL INFORMATION REPRODUCTION IN OUTDOOR ADVERTISING AS CHECKING METHOD OF ADVERTISING SPENDER'S PREFERENCES (BASED ON SURVEY IN IRKUTSK CITY).....93

*Akimova M.I.*  
STYLES IN THE ARCHITECTURE OF SQUARES IN WEST SIBERIA CITIES (XVII - the beginning of XX centuries).....97

*Budkeyev S.M. A.*  
CAVAILL?-COLL AS AN ARCHITECT OF THE ARTISTIC CONCEPT OF SYMPHONIC ORGAN.....99

*Khatloni C.*  
MYSTICAL FACE OF GOD IN THE WORKS OF RUMI DZHALOLIDDINA.....103

*Litvina A.S.*  
VERBALIZATION OF ANGLO-AMERICAN AND RUSSIAN COMPONENTS BY THE SPEAKERS OF THE ALTAI LANGUAGE.....105

*Gerasimov A. P.*  
ARCHITECTURE OF ART NOUVEAU IN TOMSK AND SOME PROMBLEMS OF CLASSIFICATION.....107

**CULTUROLOGY**

*Andrejchuk V.A.*  
MIKHAIL CHEKHOV: THEATRE-EDUCATIONAL...110

*Kulyamzina S.V.*  
MUSEUM SHOW AS A FORM OF CULTURAL INTERACTION WITH THE VISITOR.....114

*Nikolayeva L.Y.*  
TRADITIONAL CHOREOGRAPHY IN A HOLIDAY-CEREMONIAL CULTURE OF RUSSIANS IN OMSK-PRIIRTYSHJE (LATE XIX-XX CC.).....118

*Kuraptev A.O.*  
SOCIAL-CULTURAL PECULIARITIES OF FORMATION OF LIBERAL IDEAS IN A PRE-REVOLUTION RUSSIA.....122

*Pervushina O.V.*  
THE PICTURE OF WORLD: RESOURCES OF A PHENOMENOLOGICAL APPROACH.....123

**PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY**

*Myagkova S.V.*  
THE FORMING OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE LEADER'S EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS.....127

*Kovalevskaya E.N.*  
PHENOMENOLOGICAL TECHNIQUES OF DIALOG'S STRUCTURING IN COOPERATION.....130

*Yadrovskaya E.R.*  
ANALYSIS AND CORRELATION OF THE CONCEPTS «A SCHOOL AGE READER'S LITERARY DEVELOPMENT», «LITERARY COMPETENCE», «READERS' COMPETENCE».....132

*Erdnieva E.V.*  
FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HUMANITIES SPECIALISTS (IN THE CIRCUMSTANCES OF ETHNOCULTURAL PURPOSEFULNESS).....139

*Kirichenko T.F.*  
ELECTIVE COURSE "FUNCTIONS. PROPERTIES OF FUNCTIONS AS A WAY OF ORGANIZING KNOWLEDGE STUDENTS ON FUNCTIONS.....142

*Koveshnikova N.A.*  
STORIES FROM THE DESIGN EDUCATION: ART TRAINING IN MEDIEVAL HANDICRAFT.....146

*Strazhkova A. N.*  
RESPONSIBILITY AND AXIOSPHERE OF A PERSON OF THE EPOCH OF A POSTMODERN.....149

*Smyshljaev A.A., Inkina O.N.*  
PRINCIPLES OF CONTINUOUS AGRARIAN EDUCATION.....157

*Valayeva E.I.*  
SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE SPECIALIST.....160

*Veretennikova L.A.*  
THE ASPECT ANALYSIS OF THE ORGANIZATION PRINCIPLES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.....162

*Chesnokov A.V.*  
AUTHOR'S CONCEPTUAL MODEL OF THE IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL SCOPES OF THE TEACHERS OF THE PHYSICAL CULTURE.....166

*Kosinova V.F.*  
ROLE OF INNOVATION IN THE PROCESS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL COLLEGE.....172

*Zubareva T.A.*  
EFFICIENCY TO MODELS OF THE NETWORK OPEN INTERACTION OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS RESOURCE INNOVACIONNOGO DEVELOPMENTS.....178

*Papkhomenko I.A.*  
TO THE QUESTION ABOUT DEFINITION OF THE NOTION "JUNIOR SCHOOL STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION".....184

# Contents

<p><i>Gridneva S.V., Yavoruk O.A.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GROUNDS FOR APPLYING COMMUNICATIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL WITH THE PURPOSE OF REALIZATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION.....186</p> <p><i>Prihoda T.E.</i> THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS.....189</p> <p><i>Ovchinnikova I.G.</i> INFORMATION AND REFLEXIVE APPROACH IN THE PROCESS OF STUDENTS' INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT.....191</p> <p><i>Halitova S.A.</i> TO THE QUESTION ABOUT SOCIAL AND CULTURAL PARTNERSHIP IN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SPHERE.....194</p> <p><i>Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON, ITS CONNECTION WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND ISCHEMIC HEART DISEASES.....197</p> <p><i>Gafarova A.V., Gafarov V.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> PROGRAM WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) "MONICA": PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CARDIOVASCULAR DISEASES IN MAN POPULATION 25-64 YEARS IN RUSSIA.....200</p> <p><i>Gromova E.A., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> DEPRESSION AND ARTERIAL HYPERTENSION: RISK OF OCCURRENCE AT MEN OF 25-64 YEARS.....201</p> <p><i>Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> NOT CONVENTIONAL FACTORS (PSYCHOSOCIAL) AND THE MYOCARDIAL INFARCTION.....204</p> <p><i>Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> HOSTILITY AND RISK OF OCCURRENCE OF CARDIOVASCULAR DISEASES.....206</p> <p><i>Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I.</i> DEPRESSION AND RISK OF OCCURRENCE OF THE MYOCARDIAL INFARCTION.....208</p> <p><i>Gagulin I.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gafarova A.V.</i> PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON AND RISK OF OCCURRENCE OF ARTERIAL HYPERTENSION.....210</p> <p><i>Gromova E.A., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON AND RISK OF OCCURRENCE OF STROKE.....212</p> <p><i>Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Santrapinskiy D.K., Kabanov Yu.I.</i> KNOWLEDGE AND THE ATTITUDE TO THE HEALTH AS THE SUBJECTIVE-OBJECTIVE PARAMETER OF THE STATE OF HEALTH OF THE POPULATION IN RUSSIA.....214</p> <p><i>Santrapinskiy D.K., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> CHANGES OF THE ATTITUDE TO QUESTIONS OF HEALTH AT MEN DURING SOCIAL AND ECONOMIC CRISIS IN RUSSIA.....217</p> <p><i>Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.</i> SLEEP DISTURBANCE AND OF THE MYOCARDIAL INFARCTION.....219</p> <p><i>Gagulin I.V., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I.</i> SOCIAL SUPPORT AND ITS INFLUENCE ON RISK OF OCCURRENCE ARTERIAL HYPERTENSION.....221</p>	<p><i>Nikitina L.A.</i> FUTURE TEACHER'S RESEARCH COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS OF WORK ON THE COURSE PAPER IN METHODS OF TEACHING.....223</p> <p><i>Koroleva N.Y., Tews D.P.</i> INFORMATICS TEACHER COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATIONAL ACTIVITIES: ITS COMPONENTS AND DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SUBJECT TRAINING.....227</p> <p><i>Hmeleva O.G.</i> SEMANTIC MEDIATION IN A PERSON'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS FORMATION.....230</p> <p><i>Bogutskaya T.V.</i> UNDERSTANDING TRAINING PROCESSES AS EXISTENTIAL GUIDANCE.....233</p> <p><i>Medvedev D.S.</i> MONITORING OF SENIOR PUPILS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL SYSTEM MODERNIZATION.....236</p> <p><i>Tokareva M.A.</i> THE REALIZATION OF ECOLOGICAL UPBRINGING SUCCESSION IN THE SYSTEM «PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS-PRIMARY SCHOOL».....239</p> <p><i>Davydov M.V.</i> MONITORING OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.....241</p> <p><i>Sobina T.A.</i> INDIVIDUAL TRAJECTORY PROJECTING TECHNOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS.....242</p> <p><i>Bogdanova T.G.</i> "INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PERSONS WITH HEARING DISORDERS IN EDUCATION".....247</p> <p><i>Tkacheva L.L.</i> THE THEORETICAL BASIS OF PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE COURSE OF "HOME READING".....250</p> <p><i>Lashkova L.L.</i> COMPETENT APPROACH TO THE PROCESS OF COMMUNICATIVE EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INSTITUTION.....254</p> <p><i>Davydova J.V.</i> DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS OF THE INDUSTRIAL ENTERPRISES IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL FORMATION ON THE BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY THE APPROACH.....257</p> <p><i>Rusova N.A.</i> THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF TEACHING MATERIALS ON CD.....259</p> <p><i>Koveshnikova N.A.</i> THE HISTORY OF EDUCATION IN DESIGN: THE EVOLUTION OF THE FORMS AND THE CONTENT OF ARTISTIC EDUCATION FROM THE RENAISSANCE TILL NOWADAYS.....262</p> <p><i>Udotova O.A.</i> ORGANIZING AND PEDAGOGICAL PROVISION FOR QUALITY MANAGEMENT OF A UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS.....265</p> <p><i>Kavun L.V.</i> TOLERANT CONSCIOUSNESS AT THE HIGHER EDUCATIONAL AREA: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS FORMING.....267</p> <p><i>Litvinenko T.V.</i> MOTIVATION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE TEACHER IN THE COURSE OF SELF-EDUCATION.....271</p> <p><i>Kiseleva Y. V., Popova N. V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CULTURE FORMING OF STUDENTS' STUDY ACTIVITIES.....273</p> <p><i>Kondratenko L.N.</i> STRUCTURED-FUNCTIONAL MODEL ORIENTATIONAL ELECTIVE MATHEMATICAL COURSE.....277</p>	<p><i>Dudareva N.V.</i> SPECIFIC OF PEDAGOGICAL PLANNING OF EDUCATING DESIGN PROGRAM IN SYSTEM OF SUPPLEMENT CHILDREN'S EDUCATION.....279</p> <p><i>Suykova O.A.</i> THE SYNERGISTIC APPROACH TO THE MANAGEMENT OF THE SYSTEM OF SCHOOL AGE SPORTSMEN'S SELF-DEVELOPMENT AT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....281</p> <p><i>Ralnikova I.A.</i> THE REFLECTIVELY - PERSONAL DETERMINATION OF VITAL PROSPECTS DEVELOPMENT AT CRITICAL STAGES OF LIFE.....284</p> <p><i>Shmoilova N.A.</i> VALUABLE RELATIONS TO THEIR OWN HEALTH AS AN INDICATOR OF PERSONALITY PSYCHOLOGICAL HARMONY.....287</p> <p><i>Batan L.F.</i> SUBJECT FORMATION OF PUPILS IN SECONDARY SCHOOL.....289</p> <p><i>Petrov A.A.</i> TYPOLOGY TO RECEIVERSHIP.....291</p> <p>SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH.....294</p> <p>ALPHABETICAL INDEX.....300</p> <p>THE INFORMATION FOR AUTORS...300</p>
--	--	--

# 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 551.521.3

К.Ю. Суковатов, ас. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: sia@iwep.asu.ru

### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ МЕТОДОВ РАСЧЕТА ИНТЕНСИВНОСТИ РАССЕЯННОГО ИЗЛУЧЕНИЯ ДЛЯ МОНИТОРИНГА КЛИМАТИЧЕСКИХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Проведен сравнительный анализ различных методов решения уравнения переноса излучения, используемых в автоматизированных измерительных и вычислительных комплексах для дистанционного контроля аэрозольного загрязнения атмосферы, обработки атмосферно-оптической информации, мониторинга состояния экологических и климатических систем.

*Ключевые слова:* уравнение переноса излучения, интенсивность рассеянного излучения, мониторинг, численные методы.

В последние годы резко возросли потребности в атмосферно-оптической информации. Кроме традиционных областей науки и техники, где используются данные по яркости неба, быстро развиваются и приобретают все большую актуальность отрасли, использующие методы дистанционного контроля пылевого (аэрозольного) загрязнения атмосферы. Информация о поле яркости необходима для решения обратных задач аэрозольной оптики, благодаря которым можно извлекать информацию о концентрации и микроструктуре атмосферного аэрозоля, недостижимую другими методами, а так же для мониторинга состояния экологических и климатических систем [1].

Обработка и интерпретация экспериментальных данных, поступающих от современных измерительных систем, возвращенных по всему миру, является сложным многоуровневым процессом [2]. Многие атмосферно-оптические характеристики атмосферы связаны между собой интегро-дифференциальным уравнением переноса излучения [3], которое имеет вид (1) с граничными условиями (2).

$$\mu \frac{\partial I(\tau, \alpha)}{\partial \tau} = I(\tau, \alpha) - \frac{\omega_0}{4\pi} \int_0^{2\pi} \int_{-1}^1 p(\tau, \alpha, \alpha') I(\tau, \alpha) d\alpha',$$

(1)

$$I(0, \alpha) = \delta(\alpha - \alpha_0) F,$$

$$I(\tau_0, \alpha) = 0,$$

(2)

где  $I(\tau, \alpha)$  – интенсивность излучения,  $\tau$  – оптическая толщина,  $\alpha = (\mu, \psi)$ ,  $\mu = \cos(\theta)$ ,  $\theta$  – зенитный угол Солнца,  $\psi$  – азимутальный угол,  $\omega_0$  – альbedo однократного рассеяния,  $p(\tau, \alpha, \alpha')$  – индикатриса рассеяния,  $F$  – поток падающего излучения.

Поскольку большинство величин могут быть измерены косвенно, численное решение уравнения переноса излучения является неотъемлемой частью этого процесса. Любое программное обеспечение, используемое в современных быстро-

действующих автоматизированных измерительных и вычислительных комплексах, содержит различные коды алгоритмов для решения этих уравнений. По этой причине сравнительный анализ эффективности численных методов является актуальной задачей.

Сравнение численных алгоритмов выполнялось и другими авторами [4], в данной работе – новой модификации обратного метода Монте-Карло (сопряженных блужданий) с другими, хорошо известными численными алгоритмами: сферических гармоник, конечных разностей и FN-методом. Программное обеспечение, в котором реализован алгоритм, было разработано Т.Б. Журавлевой в Институте оптики атмосферы СО РАН [5].

В процессе решения уравнения переноса излучения методом Монте-Карло прослеживается трехмерный путь отдельного фотона, перемещающегося в рассеивающей и поглощающей среде. Различные события, возможные в процессе перемещения фотона, оцениваются соответствующими распределениями вероятности.

Достоинства метода заключаются в возможности: решение задач с сильно вытянутыми индикатрисами в приближении сферической геометрии; выделение компоненты однократно и многократно рассеянного излучения; определения яркости внутри среды на любой желаемой высоте; обобщения метода для решения нестационарных горизонтально-неоднородных задач.

Недостатки метода: подверженность результатов статистической изменчивости; значительные затраты вычислительных ресурсов при очень больших оптических толщах (порядок нескольких десятков); зависимость точности метода от числа зарегистрированных фотонов.

В рамках метода сферических гармоник интенсивность излучения раскладывается в ряд Фурье по азимутальным углам. Далее это разложение подставляется в уравнение переноса излучения. Таким образом, получается система обыкновенных дифференциальных уравнений, решив которую, можно найти искомое решение.

Достоинства метода: отсутствие необходимости в интегрировании сильно осциллирующих функций Лежандра; возможность получить интенсивность радиации на всех уровнях

атмосферы, а также пропущенную и отраженную радиацию; применимость к вертикально неоднородным атмосферам.

Недостатки метода: невозможность заранее составить представление о точности полученного решения, необходимость тщательно выбирать порядок дискретизации системы; возрастание вычислительного времени при увеличении числа членов в разложении для индикатрисы рассеяния; низкая точность при решении задач с сильно вытянутыми индикатрисами.

Для сравнения методов были проведены расчеты угловой зависимости поля яркости алгоритмами Монте-Карло и сферических гармоник. Расчеты были проведены для двух моделей, параметры которых приведены в таблице 1.

Таблица 1

Входные параметры моделей атмосфер

модель	$\lambda$ , мкм	$\tau_a$	$\tau_m$	$q$	$\omega_0$
1	0,405	0,159	0,363	0,1	1,0
2	0,650	0,114	0,047	0,2	1,0

В обеих моделях использовалась фазовая функция для двухфракционной модели аэрозоля, состоящего из среднесперсных (70 %) и грубодисперсных частиц (30 %). Результаты расчетов приведены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Результаты расчетов индикатрис яркости методами Монте-Карло и сферических гармоник

$\varphi^0$	$\lambda = 0,405$ мкм			$\lambda = 0,650$ мкм		
	$f_{MC}$	$f_{SH}$	$df, \%$	$f_{MC}$	$f_{SH}$	$df, \%$
0	8,9468	9,3199	4,0	3,8861	4,0153	3,2
1	2,4389	2,3961	-1,8	1,7424	1,7588	0,9
2	0,8369	0,8434	0,8	0,7204	0,7309	1,4
3	0,4697	0,4782	1,8	0,3716	0,3790	1,9
4	0,3507	0,3579	2,0	0,2334	0,2388	2,2
5	0,2996	0,3064	2,2	0,1701	0,1745	2,5
6	0,2725	0,2779	2,0	0,1373	0,1408	2,5
7	0,2546	0,2592	1,8	0,1178	0,1212	2,8
8	0,2413	0,2458	1,8	0,1059	0,1086	2,5
9	0,2307	0,2351	1,9	0,0973	0,0997	2,4
10	0,2219	0,2258	1,7	0,0905	0,0927	2,4
15	0,1922	0,1946	1,2	0,0690	0,0706	2,2
20	0,1716	0,1738	1,3	0,0559	0,0571	2,1
25	0,1578	0,1595	1,1	0,0459	0,0468	1,9
30	0,1474	0,1486	0,8	0,0384	0,0390	1,6
35	0,1388	0,1398	0,8	0,0326	0,0331	1,5
40	0,1316	0,1326	0,7	0,0281	0,0285	1,4
50	0,1205	0,1209	0,4	0,0218	0,0221	1,0
60	0,1121	0,1124	0,3	0,0180	0,0181	0,6
70	0,1061	0,1063	0,2	0,0155	0,0156	0,5
80	0,1021	0,1024	0,3	0,0140	0,0141	0,4
90	0,1006	0,1007	0,1	0,0132	0,0132	0,2
100	0,1009	0,1010	0,1	0,0129	0,0129	0,2
110	0,1030	0,1030	-0,1	0,0130	0,0130	0,0
120	0,1063	0,1064	0,0	0,0134	0,0133	-0,5

Из сравнения результатов расчетов методами Монте-Карло и сферических гармоник следует, что различие между результатами невелико, а относительная погрешность в большинстве случаев не превышает 3 %. Самые большие отклонения в ореольной части (при малых значениях угла рассеяния) составляют около 4 %. Это связано с тем, что метод сферических гармоник не очень хорошо воспроизводит быстро изменяющиеся функции. С увеличением длины волны погрешность в ореоле незначительно уменьшается (примерно на 0,8

%), а в остальной области незначительно увеличивается (около 0,5 %). С увеличением зенитного угла Солнца погрешность ореола незначительно уменьшается (примерно на 0,7 %), погрешность остальной области практически не изменяется.

Таблица 3

Относительное отличие результатов расчетов индикатрис яркости методами Монте-Карло и сферических гармоник

$\varphi^0$	$z = 36,64$	$z = 60,00$	$z = 69,50$	$z = 74,05$	$z = 78,45$
	$df, \%$				
0	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1
1	1,1	0,9	0,8	0,7	0,7
2	1,6	1,4	1,3	1,2	1,0
3	2,3	1,9	1,8	1,6	1,4
4	2,5	2,2	2,1	1,9	1,6
5	2,6	2,5	2,4	2,3	2,0
6	2,6	2,5	2,5	2,5	2,2
7	2,7	2,8	2,6	2,6	2,3
8	2,4	2,5	2,3	2,3	1,9
9	2,4	2,4	2,4	2,4	2,0
10	2,5	2,4	2,6	2,6	2,4
15	2,3	2,2	2,1	2,1	1,8
20	2,3	2,1	2,0	2,1	1,6
25	1,9	1,9	1,8	1,8	1,4
30	1,7	1,6	1,7	1,7	1,4
40	1,3	1,4	1,2	1,3	0,8
50	1,0	1,0	0,9	1,1	0,9
60	0,7	0,6	0,6	0,7	0,5
70	-0,1	0,5	0,6	0,5	0,4

В случае решения методом конечных разностей интенсивность так же представляется в виде ряда Фурье, а индикатриса в виде ряда по полиномам Лежандра. Производная в уравнении заменяется конечно-разностным соотношением. Интеграл вычисляется по квадратурной формуле Гаусса. Применение дискретизаций и аппроксимаций к основному уравнению и граничным условиям приводит к двойному набору сопряженных алгебраических уравнений для каждой Фурье-составляющей радиационного поля. Решив систему алгебраических уравнений, можно получить искомое решение. Время, необходимое для решения задачи переноса монохроматического излучения, асимптотически пропорционально  $DM^3L$ , где D – число точек по высоте, M – число точек по  $\mu$ , L – число азимутальных членов.

Основные преимущества метода: высокая точность, обусловленная консервативностью разностной схемы; большая скорость расчетов; возможность исследования вертикально неоднородных атмосфер без существенного увеличения времени расчетов; легкость при изменении числа и положения узловых точек; возможность быстро и эффективно решать задачи с большими значениями оптической толщины.

Недостатки метода: необходимость использования интерполяции значения для точек, не совпадающих с узлами сетки должны получаться; рост ошибок в тех точках, где отношение интенсивностей восходящей и нисходящей радиации составляет менее  $10^{-4}$ .

В работе [1] приводятся результаты расчетов угловой зависимости яркости в единицах солнечной постоянной методами конечных разностей и FN-методом. Тестирование проводилось в приближении плоскопараллельной атмосферы для оптической модели городского аэрозоля, рекомендованной WCP [4]. Данные приведены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4

Результаты расчетов угловой зависимости яркости в единицах солнечной постоянной методом Монте-Карло и методом конечных разностей

$\cos(z)$	$\psi = 0^\circ$			$\psi = 90^\circ$			$\psi = 180^\circ$		
	$\mu_{FD}$	$\mu_{MC}$	$d\mu, \%$	$\mu_{FD}^*$	$\mu_{MC}^*$	$d\mu, \%$	$\mu_{FD}^*$	$\mu_{MC}^*$	$d\mu, \%$



0,0	0,125 2	0,122 8	2,0	0,034 3	0,03 32	3, 3	0,025 8	0,02 51	2, 8
0,1	0,187 5	0,186 6	0,5	0,045 1	0,04 48	0, 7	0,032 6	0,03 26	0, 0
0,2	0,273 5	0,272 2	0,5	0,055 5	0,05 52	0, 5	0,039 1	0,03 90	0, 3
0,3	0,377 6	0,374 5	0,8	0,063 7	0,06 36	0, 2	0,044 0	0,04 41	0, 2
0,4	0,471 6	0,493 4	4,4	0,069 4	0,06 91	0, 4	0,046 9	0,04 70	0, 2
0,5	0,688 4	0,699 6	1,6	0,072 5	0,07 25	0, 0	0,047 6	0,04 78	0, 4
0,6	0,473 3	0,483 5	2,1	0,074 0	0,07 39	0, 1	0,047 3	0,04 74	0, 2
0,7	0,359 1	0,358 0	0,3	0,074 9	0,07 49	0, 0	0,046 8	0,04 71	0, 6
0,8	0,256 3	0,253 6	1,1	0,075 5	0,07 54	0, 1	0,047 4	0,04 73	0, 2
0,9	0,170 2	0,169 0	0,7	0,076 3	0,07 63	0, 0	0,050 5	0,05 05	0, 0
1,0	0,077 1	0,077 3	0,3	0,077 5	0,07 73	0, 3	0,077 1	0,07 73	0, 3

\* – данные взяты из работы [1]

При использовании FN-метода интенсивность раскладывается в ряд Фурье, а индикатриса рассеяния в ряд по полиномам Лежандра, но решение выражается через собственные функции линейного оператора. Для определения коэффициентов этого разложения необходимо подставить эти ряды в интегральное уравнение и получить систему линейных алгебраических уравнений, решив которую можно найти коэффициенты, а затем искомое решение.

Основные преимущества метода: возможность рассчитывать вертикально неоднородные атмосферы без существенного увеличения времени расчетов; определение пропущенной и отраженной радиации; независимость времени вычислений от числа направлений и оптической толщины.

Недостатки метода: невозможность заранее оценить точность метода; увеличение вычислительного времени пропорционально увеличению числа слагаемых разложения индикат-

рисы рассеяния и пропорционально квадрату числа слагаемых в разложении интенсивности в ряд.

Таблица 5  
Результаты расчетов угловой зависимости яркости в единицах солнечной постоянной методом Монте-Карло и FN-методом

cos(z)	$\psi = 0^\circ$			$\psi = 90^\circ$			$\psi = 180^\circ$		
	$\mu_F$ N	$\mu_{MC}$	$d\mu$ , %	$\mu_F$ N	$\mu_{MC}$	$d\mu$ , %	$\mu_F$ N	$\mu_{MC}$	$d\mu$ , %
0,0	0,12 29	0,122 8	0,1	0,03 31	0,03 32	-0,3	0,02 49	0,02 51	-0,8
0,1	0,18 68	0,186 6	0,1	0,04 48	0,04 48	0,0	0,03 24	0,03 26	-0,6
0,2	0,27 25	0,272 2	0,1	0,05 52	0,05 52	0,0	0,03 88	0,03 90	-0,5
0,3	0,37 59	0,374 5	0,4	0,06 37	0,06 36	0,2	0,04 39	0,04 41	-0,5
0,4	0,49 15	0,493 4	-0,4	0,06 92	0,06 91	0,1	0,04 67	0,04 70	-0,6
0,5	0,68 53	0,699 6	-2,1	0,07 48	0,07 25	3,2	0,04 95	0,04 78	3,6
0,6	0,48 53	0,483 5	0,4	0,07 39	0,07 39	0,0	0,04 73	0,04 74	-0,2
0,7	0,35 88	0,358 0	0,2	0,07 47	0,07 49	-0,3	0,04 68	0,04 71	-0,6
0,8	0,25 55	0,253 6	0,7	0,07 54	0,07 54	0,0	0,04 72	0,04 73	-0,2
0,9	0,16 96	0,169 0	0,4	0,07 62	0,07 63	-0,1	0,05 01	0,05 05	-0,8
1,0	0,07 75	0,077 3	0,3	0,07 75	0,07 73	0,3	0,07 75	0,07 73	0,3

\* – данные взяты из работы [4]

В целом соответствие результатов расчетов по трем моделям признано удовлетворительным. Из анализа данных следует, что в подавляющем большинстве случаев относительное различие не превышает 1 %, т.е. находится в пределах погрешности расчетов методом Монте-Карло.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что существенных различий между результатами расчетов не наблюдается. Метод Монте-Карло обладает огромным модернизационным потенциалом и пригоден для решения практически любых задач атмосферной оптики, он может применяться для задач со сферической и плоской геометрией, а так же позволяет выделять компоненты однократного и многократного рассеяния. Это является его неоспоримым преимуществом в ряду других, однако этот алгоритм обладает двумя существенными недостатками: статистическая изменчивость результатов и большие затраты вычислительных ресурсов. В то же время, развитие вычислительной техники и разработка новых модификаций метода Монте-Карло уже в ближайшее время приведут к тому, что эти недостатки будут несущественными.

#### Библиографический список

1. Хвостова, Н.В. Метод определения альбедо местности по яркости неба для мониторинга экологических и климатических систем / Н.В. Хвостова // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 3(6).
  2. AERONET – A federated instrument network and data archive for aerosol characterization / B.N. Holben [et al.] // Remote Sens. Environ. – 1998.
  3. Пясковская-Фесенкова, Е.В. Исследование рассеяния света в земной атмосфере / Е.В. Пясковская-Фесенкова. – М.: Изд. АН СССР, 1957.
  4. Ленобль, Ж. Перенос радиации в рассеивающих и поглощающих атмосферах / Ж. Ленобль. – Л.: Гидрометеиздат, 1990.
  5. Журавлева, Т.Б. Численное моделирование угловой структуры яркости неба вблизи горизонта при наблюдении с Земли. Часть 1. Аэрозольная атмосфера / Т.Б. Журавлева, И.М. Насретдинов, С.М. Сакерин // Оптика атмосферы и океана. – 2003. – Т. 16. – № 5–6.
- Статья поступила в редакцию 12.09.09

УДК 551.16

В.П. Галахов, канд. географ. наук, доц. с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: galahov@iwep.asu.ru

#### ЗАВИСИМОСТЬ ПОВЕРХНОСТНОГО СТОКА ТАЕЖНОЙ ЗОНЫ ОБСКОГО БАСЕЙНА ОТ ИЗМЕНЧИВОСТИ МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК (ПО ИССЛЕДОВАНИЯМ В БАСЕЙНЕ РЕКИ ВАСЮГАН)

Определены первичные предикторы имитационной модели составляющих водного баланса бассейна реки Васюган в створе Майск. Рассмотрено влияние климатических изменений на составляющие водного баланса бассейна.

Ключевые слова: бассейн реки Васюган, имитационная модель, водный баланс.

Бассейн реки Васюган, общей площадью 61 800 км<sup>2</sup>, расположен в таежной зоне Западно-Сибирской равнины. Васюган впадает в Обь на расстоянии 2 169 км от устья. Длина реки 1 082 км. На водосборе Васюгана имеется 49 217 озер, общей площадью 989 км<sup>2</sup> [2].

В бассейне Васюгана расположено 7 водомерных постов. Для исследований был выбран пост Васюган-Майск с площадью водосбора 3730 км<sup>2</sup>. Межгодовая изменчивость среднего годового расхода представлена на примере водомерного поста Майск (рис. 1). Как видно из рисунка, водность может от года к году колебаться весьма значительно, но изменения водности за весь период наблюдений не отмечается.

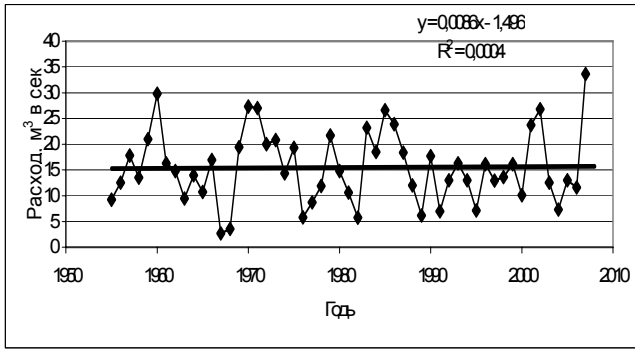


Рис. 1. Колебания среднего годового расхода в створе Васюган-Майск, 1955-2007 гг.

Условия формирования стока в бассейне однотипны, что хорошо демонстрируется графиками связи средних годовых расходов. Внутригодовой ход их расходов во времени неравномерен и в значительной степени зависит от площади водосбора. Если для больших и средних водосборов весь год можно разбить на два характерных периода (половодье и летне-осенне-зимняя межень, рис. 2), то для малых водосборов сток в летне-осенний период в значительной степени зависит от жидких осадков.

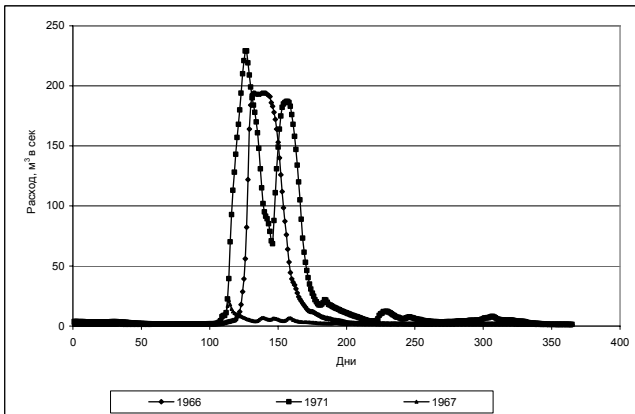


Рис. 2. Хронологический ход расходов во времени на водомерном посту Васюган-Майск по годам: 1966 – средне водный, 1971 – многоводный, 1967 – минимально водный

Для моделирования поверхностного стока был использован алгоритм имитационной модели, опубликованный в [1]. При численных экспериментах весь бассейн Васюгана был разбит сеткой со стороной квадрата 30 км. Поскольку бассейн характеризуется довольно редкой сетью осадкомерных постов (14) более дробное деление не даст улучшения результатов моделирования. В связи с редкой сетью постов мы отказались от моделирования стока на малых бассейнах: например, Горчак-Майск ( $F = 97 \text{ км}^2$ ).

Для оценки первичных предикторов в модель использован период с 1956 по 1965 гг. [3-4]. В соответствии с алгоритмом балансовый год (с октября предшествующего года по октябрь расчетного) разбивается на три характерных периода формирования стока: период зимней межени (ноябрь-апрель),

период половодья (апрель), период летне-осенней межени (май-октябрь).

Оценка стока за период зимней межени проводилась по кривым истощения, построенным на основе материалов непосредственных наблюдений. Периоды летне-осенней межени использовались в том случае, если осадки были либо равны испарению, либо были меньше (рис. 3). По слою стока в предшествующий зимней межени период (слой стока октября предшествующего года) в соответствии с кривой истощения рассчитывался сток за ноябрь-март балансового года.

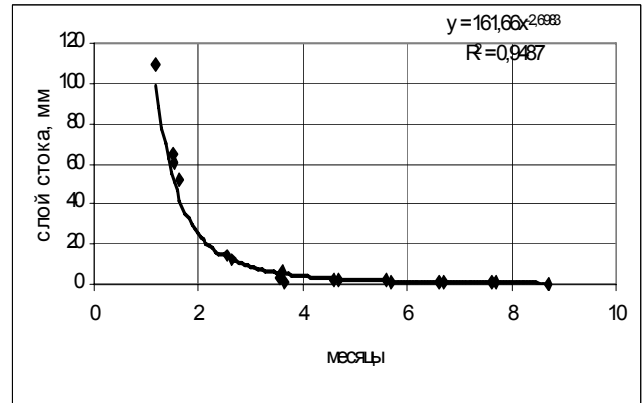


Рис. 3. Кривая истощения водомерного поста Васюган-Майск

Для оценки стока в период половодья использовался самый простой алгоритм: рассчитывалась сумма твердых осадков (с октября предшествующего года по апрель расчетного) которая умножалась на коэффициент талого стока. Осадки за ноябрь-март балансового года, как правило, выпадают в твердом виде. Их фазовое состояние за октябрь предшествующего года зависит от температуры воздуха. В соответствии с исследованиями Н.Ф.Харламовой [5] доля твердых осадков вычислялась в зависимости от приземной температуры воздуха и учитывалась при расчете суммы твердых осадков за зимний период (рис. 4). Суммы осадков в виде рассредоточенных параметров определялись в узловых точках ( $\Delta L = 30 \text{ км}$ ) методом интерполяции между осадкомерными пунктами. Затем определялось среднее для всего бассейна. В зависимости от приземной температуры в узловых точках для каждого месяца определялось испарение, которое затем также осреднялось.

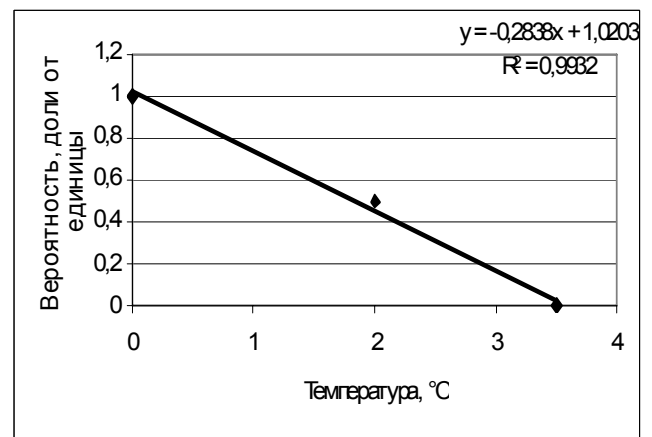


Рис. 4. Вероятность выпадения жидких осадков в зависимости от приземной температуры воздуха

Коэффициенты талого стока определялись в зависимости от осеннего увлажнения, в качестве которого использовался слой стока октября предшествующего балансового года (рис. 5). Считалось, что талый сток формируется в мае, хотя в некоторые годы часть его стекает в апреле.

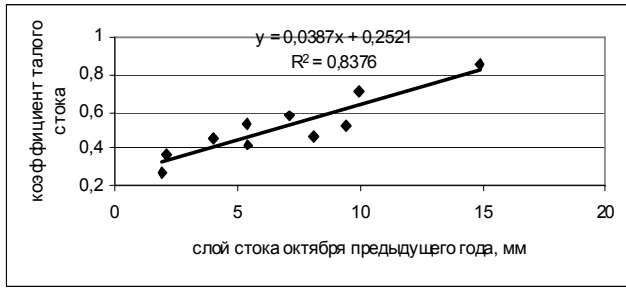


Рис. 5. Зависимость коэффициента талого стока от осеннего увлажнения

Попытаемся разработать схему учета перераспределения талого стока между маем и апрелем. Очевидно, самый простой способ – оценка абсолютной величины слоя стока в зависимости от температуры воздуха, которая может характеризовать таяние. В модели мы будем увязывать слой стока апреля не с температурой воздуха, а с испарением в апреле, которое зависит от температуры воздуха и уже обобщено для всего бассейна (рис. 6). Примем также следующее: если испарение в апреле более 20 мм, то слой стока в апреле будет постоянным и равным 20 мм.

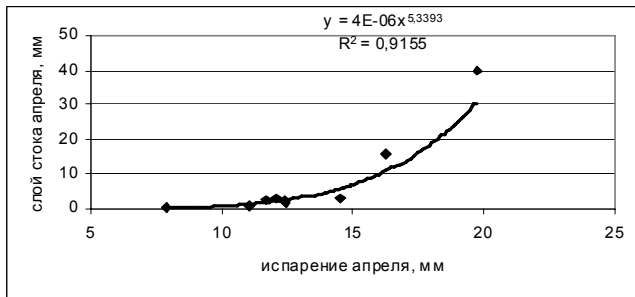


Рис. 6. Зависимость стока апреля створа Васюган-Майск от величины испарения в апреле (обобщенный по бассейну термический режим)

Численные эксперименты показали, что для рек таежной зоны (в отличие от рек степной и лесостепной зоны [1]) применение метода «шарнира» неприемлемо особенно в случае значительной разницы между осадками и испарением. Поэтому сток в теплый период определялся с помощью дифференцированных коэффициентов дождевого стока. Если увлажнение предыдущего месяца (разница осадки-испарение: X – E) меньше 10 мм, то:

$$K_{ст.} = 0,0015(X - E) - 0,0201 \quad (1)$$

Если увлажнение предыдущего месяца более 10 мм, то:

$$K_{ст.} = 0,0025(X - E) - 0,032 \quad (2)$$

Рассмотрим результаты расчетов на имеющемся независимом материале в период с 1967-68 по 1984-85 балансовые годы, при этом используется метод «шарнира» при (X–E) < 20 мм и уточненная зависимость коэффициента дождевого стока от увлажнения при (X–E) ≥ 20 мм (табл. 1). При данном алгоритме расчета среднее квадратическое отклонение равно 28,4 мм, что вполне подходит для наших исследований зависимости стока от метеорологических параметров.

Таблица 1

Реальный и рассчитанный по модели поверхностный сток створа Васюган-Майск

Балансовый год	Y <sub>измеренное</sub> , мм	Y <sub>рассчитанное</sub> , мм	Разница, мм
1967-68	29,78	47,26	-17,48
1968-69	154,6	126,8	+27,8
1975-76	49,82	86,00	-36,18
1976-77	72,77	75,80	-3,03

1977-78	102,0	105,7	-3,7
1978-79	177,1	148,0	+29,1
1981-82	45,51	56,4	-10,89
1984-85	236,8	284,4	-47,6

Для оценки влияния изменения метеорологических характеристик на поверхностный сток воспользуемся разработанным алгоритмом (с использованием коэффициентов стока для жидких осадков). Вначале просчитаем год средний по водности с использованием средних многолетних метеорологических характеристик: температур и осадков (табл. 2).

Таблица 2

Водный баланс реки Васюган в средний многолетний по водности год (пост Майск), мм

Месяц	X	E	POГ	Y <sub>измеренный</sub>	Y <sub>рассчитанный</sub>
11	0	1,30	0	3,996	2,75
12	0	0,50	0	2,08	1,60
1	0	0,50	0	1,400	1,02
2	0	0,50	0	0,999	0,696
3	128,20	2,47	0	1,03	0,497
4	23,80	7,52	0	11,95	0,37
5	44,45	34,45	0	62,18	81,58
6	71,26	43,71	27,55	21,68	17,01
7	82,38	37,86	44,52	9,48	8,88
8	80,43	35,89	44,53	7,32	6,54
9	50,89	19,31	31,58	4,62	4,03
10	38,39	7,05	31,34	5,39	3,01
Сумма	519,80	191,10	179,50	132,10	128,00

Измеренные и рассчитанные величины поверхностного стока демонстрируют довольно хорошую сходимость. Необходимо напомнить, что начало снеготаяния в модели приурочено к маю, поэтому реальный талый сток будет равен не 62,18 мм, а 73,68 мм (сток апреля и мая: 62,18+11,5). Рассмотрим, каким образом будет влиять изменение термического режима при неизменных осадках (табл. 3).

Таблица 3

Влияние изменения термического режима на поверхностный сток, пост Васюган-Майск

Δ T, °C	Y <sub>рассчитанный</sub>	Y <sub>средн. – Y<sub>рассчит.</sub></sub> , мм	Y <sub>средн. – Y<sub>рассчит.</sub></sub> , %
-2,0	145,7	+17,7	+14
-1,0	137,3	+9,3	+7
0,0	128,0	0,0	0,0
+1,0	113,1	-14,9	-12
+2,0	98,8	-29,2	-23
+3,0	84,1	-43,9	-34
+4,0	72,8	-55,2	-43

Как видим, ничего катастрофического не произойдет. Даже при потеплении на 4 °C поверхностный сток уменьшится на 43 %, т.е. будут наблюдаться маловодья. Попытаемся подобным же образом определить влияние изменения годовой суммы осадков при неизменных современных средних многолетних температурах. Внутригодовое распределение осадков оставим современным (табл. 4).

Таблица 4

Влияние изменения увлажнения на поверхностный сток, пост Васюган-Майск

$\Delta X$ , мм	$Y_{\text{расчетный}}$	$Y_{\text{расчетн.}} - Y_{\text{средн.}} \text{ мм}$	$Y_{\text{расчетн.}} - Y_{\text{средн.}} \text{ \%}$
+300	340,8	+212,8	166
+200	253,7	+125,7	98
+150	213,4	+85,4	67
+100	177,1	+49,1	38
+50	144,6	+16,6	13
0,0	128,0	0,0	0
-50	98,4	-29,6	23
-100	74,51	-53,5	42

-150	57,20	-70,8	55
-200	41,32	-86,68	68
-250	26,11	-101,89	80
-300	12,76	-115,24	90

Примечание: средняя многолетняя сумма осадков по бассейну равна 519,8 мм.

Судя по полученным данным численных экспериментов, наиболее значительное влияние на поверхностный сток оказывает изменение увлажнения. Причем при изменении суммы осадков за год на 50 % будут наблюдаться катастрофические явления: при уменьшении поверхностный сток уменьшится на 80 %, при увеличении – более чем в два раза.

Работа выполнена в рамках интеграционной программы Президиума СО РАН «Разработка научных и технологических основ мониторинга и моделирования природно-климатических процессов на территории Большого Васюганского болота».

#### Библиографический список

1. Галахов, В.П. Формирование поверхностного стока в условиях изменяющегося климата (по исследованиям в бассейне Верхней Оби) / В.П. Галахов, О.В. Белова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2009.
  2. Ресурсы поверхностных вод. Гидрологическая изученность. – Вып. 2. – М: Гидрометеиздат, 1967. – Том 15.
  3. Справочник по климату СССР, вып. 20. Томская, Новосибирская, Кемеровская области и Алтайский край. Метеорологические данные за отдельные годы. Часть 1. Температура воздуха. - Л: Гидрометеиздат, 1970.
  4. Справочник по климату СССР, вып. 20. Томская, Новосибирская, Кемеровская области и Алтайский край. Метеорологические данные за отдельные годы. Часть II. Книга 1. Атмосферные осадки. – Новосибирск, 1977.
  5. Состояние природных комплексов равнин и гор в условиях глобального изменения климата: Отчет по гранту Минобразования. Проект А 03-2.13-534 / Н.Ф. Харламова. – Барнаул: АлтГУ, 2002.
- Статья поступила в редакцию 3.08.09

УДК 504.453.054.669.018.674

*А.Н. Эйрих*, канд. техн. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: [alnik@iwep.asu.ru](mailto:alnik@iwep.asu.ru),  
*Е.И. Третьякова*, канд. хим. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: [alnik@iwep.asu.ru](mailto:alnik@iwep.asu.ru)  
*Т.С. Папина*, д-р хим. наук, доц. зав. центром ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: [alnik@iwep.asu.ru](mailto:alnik@iwep.asu.ru)

#### АНАЛИТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ РЕЧНЫХ ЭКОСИСТЕМ (НА ПРИМЕРЕ РЕКИ ОБЬ)

Рассматриваются особенности распределение тяжелых металлов в донных отложениях и поровой воде р. Обь. Показано, что для получения достоверных данных необходим отбор 3-5 параллельных проб донных отложений. На месте отбора в каждой пробе необходимо проводить pH и Eh измерения. Отмечено, что изменения окислительно-восстановительных условий влияют на содержание микроэлементов в системе донные отложения – поровая вода.

**Ключевые слова:** донные отложения, поровая вода, тяжелые металлы, окислительно-восстановительные условия.

Среди множества элементов, оказывающих влияние на качество донных отложений (ДО), следует выделить тяжёлые металлы (ТМ), т.к. они не разлагаются и не исчезают в ДО, а лишь перераспределяются по компонентам речной экосистемы, меняя форму своего существования [1]. Накопление тяжёлых металлов в донных отложениях представляет опасность для качества вод из-за возможного вторичного загрязнения – выноса микроэлементов из ДО в воду.

Эко-аналитический контроль любых водных объектах включает в себя следующие последовательные стадии: отбор пробы, консервацию, пробоподготовку, инструментальный анализ, а также интерпретацию полученных результатов. При эко-аналитическом контроле водных объектов необходимо уделять большое внимание вопросу отбора репрезентативной (представительной) пробы и интерпретации полученных результатов. Получение пробы донных отложений на крупных водотоках представляет серьезную задачу. Ошибки, допущенные на начальных стадиях контроля не исправляются последующими стадиями, а только суммируются при переходе от предыдущей стадии к последующим [2].

Основные правила отбора проб при исследовании водного объекта изложены в нормативных документах [ГОСТ 17.1.5.01-80; ГОСТ 17.1.5.05-85; ГОСТ Р 51592-2000]. При отборе проб донных отложений должен соблюдаться ряд требований.

1. Проба донных отложений должна характеризовать водный объект или определенную часть его за определенный промежуток времени.

2. Место отбора проб донных отложений выбирают в соответствии с целями исследования. Отбор проб обязателен в местах, в которых донные отложения достигают максимального развития.

3. Пробы донных отложений отбирают с интервалом, обеспечивающим возможность оценки степени загрязненности донных отложений в характерные фазы гидрологического режима водотоков.

4. Для отбора проб донных отложений используются различные способы в зависимости от характера и свойств ДО, загрязняющих веществ и от гидрологического режима водного объекта.

При распределении загрязняющего вещества в поверхностном слое донных отложений и для определения степени загрязненности дна пробы отбирают из поверхностного слоя ДО.

5. При хранении отобранного материала осуществляют операции, препятствующие изменению состояния проб [3].

Целью данной работы являлось изучение равномерности распределения концентраций микроэлементов в системе донные отложения – поровая вода (на примере р. Обь, 2007 г.).

Работа выполнена в рамках основных заданий к плану НИР Института водных и экологических проблем (ИВЭП СО РАН) «Гидрологические и экологические процессы в речных системах и их водосборных бассейнах в различных природных зонах Сибири».

**Объекты и методы исследований.** Для изучения микроэлементного (As, Cd, Co, Cu, Fe, Mn, Ni, Pb, Zn) состава донных отложений и поровой воды была выбрана схема контрольных точек наблюдения на участке р. Обь в районе г. Барнаула.

Последовательность работ на выбранных контрольных точках наблюдения состояла в следующем: в фиксированных точках реки, координаты которых при каждом отборе отслеживались с помощью спутниковой навигационной системы GPS-12, проводили отбор верхнего ненарушенного 10-ти сантиметрового слоя донных отложений в 3-5 метрах друг от друга. На месте отбора проб проводили измерение температуры, pH и Eh поровой воды, все последующие определения и исследования – в лабораторных условиях согласно существующим методикам [4]. Пробы донных отложений помещали в предварительно подготовленную посуду из полиэтилена высокого давления (очищенные 1М соляной кислотой и промытые дистиллированной водой). В лаборатории проводили отделение поровой воды от твердой составляющей донных отложений. Для определения растворенных форм тяжелых металлов пробы поровой воды фильтровали через мембранные ядерные фильтры с диаметром пор 0,45 мкм.

Образцы донных отложений высушивали при комнатной температуре в чистом помещении. Затем пробы измельчали в яшмовой ступке и разделяли с помощью капроновых сит на 2 фракции: 1,00-0,20 мм и <0,20 мм. Расчет общего содержания микроэлементов в донных отложениях проводили с учетом вклада каждой фракции.

Концентрации тяжелых металлов определяли методом атомно-абсорбционной спектроскопии с использованием пламенного варианта атомизации (ацетилен-воздух) и электротермической атомизации (ЭТА) на приборе SOLAAR M-6, для градуировки прибора использовали стандартные растворы ГСО определяемого элемента. Контроль правильности определений микроэлементов проводили с помощью образцов сравнения stream sediment NCS DC 73307.

**Обсуждение результатов.** Методическая сложность работы состояла не только в отборе репрезентативной пробы донных отложений, но и отборе поровой воды из донных отложений и сохранения ее в первоначальном состоянии. При отборе проб донных отложений происходит ее окисление на воздухе за считанные минуты (в плотно закрывающихся сосудах за считанные часы). С целью устранения перераспределения микроэлементов между донными отложениями и поровым раствором, пробы донных отложений помещали в посуду, заполненную инертным газом (аргон), и все процедуры по отделению поровой воды от твердой составляющей донных отложений проводили в инертной атмосфере. Изменения концентраций микроэлементов в поровой воде донных отложений в зависимости от условий хранения проб (с аргоном и без него показаны) на рис. 1.

В пробах поровой воды, помещенных в посуду, заполненную аргоном, отмечены более низкие концентрации микроэлементов, чем в пробах без аргона. Увеличение концентраций микроэлементов в пробах поровой воды донных отложений связано с окислением пробы кислородом воздуха.

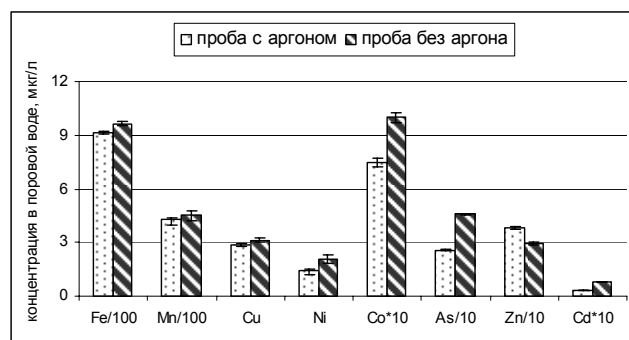


Рис. 1. Изменение концентраций микроэлементов в поровой воде в зависимости от условий хранения пробы донных отложений

Изучение содержания и распределения микроэлементов в пробах донных отложений показало существенное отличие концентраций микроэлементов в параллельно отобранных пробах (табл. 1).

Таблица 1  
Содержание микроэлементов в донных отложениях  
р. Обь, мкг/г

Показатели	Точка 1		Точка 2		Точка 3	
	ДО1	ДО2	ДО1	ДО2	ДО1	ДО2
Eh, мВ	-99	-160	+16	+98	-81	-95
As	3,88±0,3	5,21±0,4 2	5,35±0,4 3	5,17±0,4 1	7,08±0,5 7	5,90±0,47
Cd	0,09±0,0 03	0,15±0,0 06	0,17±0,0 07	0,19±0,0 08	0,20±0,0 08	0,24±0,0 01
Co	22,3±1,0 7	23,4±1,1 7	21,6±1,0 8	25±1,25	25,0±1,2 5	24,7±1,24
Cu	14,6±0,3	21,9±0,4	24,8±0,5	25,5±0,5	30,7±0,6	31,6±0,6
Fe*	12,9±0,1 7	29,6±0,4 0	30,5±0,4 3	30,9±0,4 3	28,3±0,4 0	27,6±0,39
Mn	275±3	643±7	696±8	710±8	611±7	811±9
Ni	41,0±1,9	42,9±2	44,3±2,1	43,6±2	45,0±2,1	47,0±2,2
Pb	6,99±0,1 2	8,84±0,1 6	9,74±0,1 9	9,84±0,1 9	11,1±0,2 1	11,0±0,21
Zn	46,6±0,5	54,9±0,5	61,4±0,6	60,6±0,6	70,9±0,7	70,0±0,7

\* – мкг/г

Такая ситуация наблюдалась в пробах с разными окислительно-восстановительными условиями. Например, в 1 точке отбора пробы донных отложений находятся: ДО1 – в умеренно-восстановительных условиях (Eh= -99 мВ), а ДО2 – в восстановительных условиях (Eh= -160 мВ). Соответственно, концентрации микроэлементов в параллельно отобранных пробах донных отложений значительно отличаются (рис. 2). Определено, что в 1 точке отбора содержание микроэлементов в пробах донных отложений ДО2 значительно выше, чем в пробах ДО1 (табл. 1). Известно, что повышенное содержание тяжелых металлов при анаэробных условиях связаны с образованием и осаждением в донных отложениях нерастворимых сульфидов металлов [5].

Отмечено, что в параллельно отобранных пробах донных отложений с аналогичными окислительно-восстановительными условиями значения концентраций микроэлементов сопоставимы, например, в 3 точке отбора с умеренно-анаэробными условиями ДО1 (Eh= -81 мВ) и ДО2 (Eh= -95 мВ).

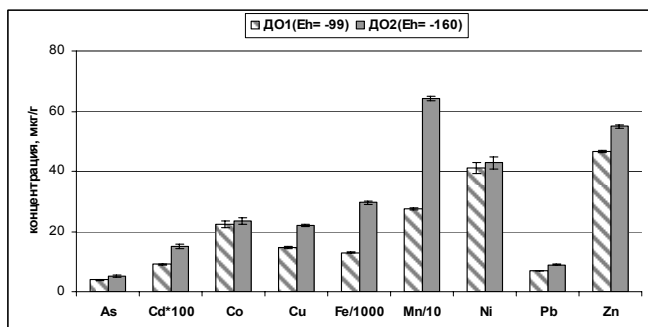


Рис. 2. Содержание микроэлементов в параллельно отобранных пробах донных отложений р. Обь (на примере 1 точки отбора)

По данным наших исследований, в одной и той же точке отбора в зависимости от гидрологических особенностей могут формироваться донные отложения различного состава, соответственно, с различным содержанием тяжелых металлов, что вызывает неоднозначность и трудность в сопоставлении уровня загрязненности донных отложений между собой.

Результаты анализа проб поровой воды показали значительное отличие в содержании микроэлементов в параллельно отобранных пробах (табл. 2).

Таблица 2

Содержание микроэлементов в поровой воде донных отложений р. Обь, мкг/л

	Точка 1		Точка 2		Точка 3	
	ПВ1	ПВ2	ПВ1	ПВ2	ПВ1	ПВ2
Eh mV	-99	-160	+16	+98	-81	-95
As	6,0 ±0,36	8,10 ±0,49	1,93 ±0,12	2,92 ±0,18	5,03 ±0,3	8,46 ±0,51
Cd	0,07 ±0,005	<0,03	<0,03	<0,03	<0,03	<0,03
Co	0,45 ± 0,05	0,29 ±0,03	0,20 ±0,02	0,14 ±0,02	0,27 ±0,03	0,40 ±0,04
Cu	1,77 ±0,02	1,18 ±0,01	2,70 ±0,03	3,06 ±0,03	2,13 ±0,02	5,18 ±0,05
Fe	290 ±46	157 ±25	127 ±20	186 ±30	202 ±32	205 ±33
Mn	565 ±17	786 ±24	133 ±4	602 ±18	1261 ±38	1429 ±43
Ni	1,26 ±0,04	10,0 ±0,3	0,95 ±0,03	0,84 ±0,03	1,04 ±0,03	1,10 ±0,03
Pb	0,90 ±0,04	<0,1	0,44 ±0,02	1,35 ±0,05	3,70 ±0,15	1,07 ±0,04
Zn	33,8 ±3,04	27,4 ±2,47	19,3 ±1,74	29,2 ±2,63	29,7 ±2,67	76,8 ±6,91

ПВ – поровая вода, мкг/л

Концентрации микроэлементов в пробах поровой воды с различными окислительно-восстановительными условиями статистически значимо отличаются друг от друга. Например, в параллельно отобранных пробах поровой воды ПВ1 первой точки отбора концентрация тяжелых металлов (Cd, Co, Cu, Fe, Pb, Zn) с умеренно-анаэробными условиями (Eh= -99 mV)

#### Библиографический список

- Папина, Т.С. Транспорт и особенности распределения тяжелых металлов в речных экосистемах / Т.С. Папина. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2001. (серия Экология, вып. 62.).
- Папина, Т.С. Отбор проб, как важная составляющая экоаналитического контроля речных экосистем / Т.С. Папина // Экологическая химия – 2004. – №4.
- ГОСТ 17.1.5.01-80. Охрана природы. Гидросфера. Общие требования к отбору проб донных отложений водных объектов для анализа на загрязненность.
- ПНД Ф 16.1.2.2:3.36-02 Методика выполнения измерений валового содержания меди, кадмия, цинка, свинца, никеля и марганца в почвах, донных отложениях и осадках сточных вод методом пламенной атомно-абсорбционной спектроскопии.
- Forstner, U. Non-linear release of metal from aquatic sediments / U. Forstner // Biogeochemistry of pollutants in solids and sediments. – Berlin, Springer-Verlag, 1995.
- Salomons, W. Metals in the Hydrocycle / W. Salomons, U. Forstner. – Berlin, Springer-Verlag, 1984.

Статья поступила в редакцию 3.08.09

выше, чем в пробах поровой воды ПВ2 с восстановительными условиями (Eh=-160 mV). Во 2 точке отбора параллельно отобранные пробы поровой воды находятся в умеренно-анаэробных условиях, ПВ1 – (Eh=+16mV), ПВ2 – (Eh=+98 mV), при этом значения окислительно-восстановительного потенциала значительно отличаются друг от друга, соответственно в этих пробах поровой воды установлены различные концентрации микроэлементов (рис.3). Отмечено, что в пробах поровой воды при изменении окислительно-восстановительных условий в сторону увеличения наблюдается рост концентраций микроэлементов. Известно, что изменение восстановительных условий донных отложений на окислительные повышает мобильность типичных халькофильных металлов, таких как Hg, Zn, Pb, Cu и Cd. [6].

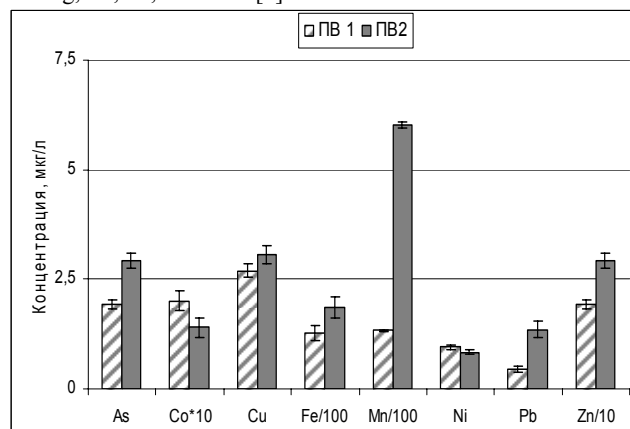


Рис. 3. Содержание микроэлементов в параллельно отобранных пробах поровой воды донных отложений р. Обь (на примере 2 точки), ПВ1 (Eh= +16mV), ПВ2 (Eh= -98mV)

Со сменой окислительно-восстановительной зональности в донных отложениях происходит закономерное изменение форм нахождения металлов [1], что связано с неравномерным распределением содержания тяжелых металлов в параллельно отобранных пробах поровой воды и донных отложениях. Вследствие этого для получения репрезентативных данных нельзя ограничиваться отбором одной или двух проб донных отложений в каждой точке отбора. Необходим отбор 3-5 параллельных проб, а также измерение pH и Eh на месте отбора в каждой пробе донных отложений.

#### Выводы

- Для устранения изменений в содержании определяемых компонентов при хранении проб поровой воды предложено использовать аргон и все процедуры по отделению поровой воды от донных отложений проводить также в инертной атмосфере.
- На уровень концентраций микроэлементов в пробах поровой воды и донных отложениях влияют изменения окислительно-восстановительных условий, которые приводят к перераспределению микроэлементного состава в системе донные отложения – поровая вода.
- Для получения репрезентативных данных необходим отбор 3-5 параллельных проб, а также измерение pH и Eh на месте отбора в каждой пробе донных отложений.

УДК 637.054

*Т.А. Рождественская*, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru,  
*О.А. Ельчинова*, дир. ГАФ ИВЭП СО РАН, с.Кызыл-Озек, Республика Алтай, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru,  
*А.В. Пузанов*, д-р биол. наук, проф., зам. дир. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru

## ТЯЖЕЛЫЕ МЕТАЛЛЫ В ПРОДУКЦИИ ЖИВОТНОВОДСТВА ГОРНОГО АЛТАЯ

Исследовано содержание тяжелых металлов и мышьяка в наиболее часто употребляемых собственных продуктах животноводства Горного Алтая. Превышение уровня ПДК отмечено только для кадмия в печени сарлыка.

*Ключевые слова:* пищевые продукты, тяжелые металлы, мышьяк, ПДК.

Проблема безопасности продовольствия всегда была актуальной, так как качество продуктов оказывает существенное влияние на здоровье и качество жизни населения [1-4]. Микроэлементы являются незаменимыми для живых организмов веществами, но в то же время в больших количествах они опасны для здоровья. Мигрируя по трофическим цепям, загрязнители могут накапливаться в их отдельных звеньях. Регулярное использование продуктов с высоким содержанием тяжелых металлов неизбежно приводит к нарушению работы многих систем организма (сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, выделительной и др.). Действие токсикантов проявляется в ингибировании, блокировании или активировании отдельных метаболических процессов в организме. Некоторые тяжелые металлы обладают мутагенными свойствами.

Для всех пищевых продуктов установлены предельно допустимые величины содержания свинца, ртути, кадмия и мышьяка (СанПиН 2.3.2.1078-01) [5]. В отличие от ранее существовавших требований (СанПиН 2.3.2.560-96), количество меди и цинка не нормируется.

Цель работы – изучение уровней содержания тяжелых металлов и мышьяка в наиболее часто употребляемых пищевых продуктах Горного Алтая, произведенных на его территории. Определение концентраций элементов выполнено методом атомно-абсорбционной спектроскопии с атомизацией в пламени и в электротермическом атомизаторе, ртути – методом холодного пара.

**Медь** относится к элементам, необходимым для жизнедеятельности человека. Она входит в состав важных ферментов, участвующих в обменных реакциях. Дефицит меди отрицательно воздействует на кроветворение, синтез гормонов, психоэмоциональное состояние, может быть фактором риска для возникновения пороков сердца, диабета. Однако поступление Cu в больших количествах, особенно в сочетании с Zn и Pb, может привести к острым отравлениям. Хроническая интоксикация медью и ее солями может приводить к функциональным расстройствам нервной системы, печени и почек [1-4].

По данным [2], обычная концентрация меди в пищевых продуктах составляет 0,4-0,5 мг/кг. В большом количестве она содержится в мясе, печени, почках. Содержание элемента в говяжьей печени 12-182 мг/кг, почках – 10-39 мг/кг [6].

Из исследованных образцов (табл. 1, 2) отмечается довольно высокая концентрация Cu в печени овец. По степени накопления в субпродуктах содержание элемента увеличивается в следующем ряду: почка-легкое-печень.

Таблица 1

Тяжелые металлы и мышьяк в пищевых продуктах, мг/кг(л)							
Место отбора	Cu	Zn	Mn	Pb	As	Hg	Cd
Сыр							
Караколь	2,9	44	0,40	-	-	0,0073	0,005
Черга	3,0	52	0,32	-	-	0,0024	0,008
Усть-Кан	6,3	45	0,32	-	-	0,0027	0,004
Усть-Кокса	2,9	52	0,68	-	-	0,0020	0,013
Турачак	6,3	55	0,32	-	-	0,0028	0,004
ПДК						0,03	0,2
Молоко							

Место отбора	Cu	Zn	Mn	Pb	As	Hg	Cd
Горно-Алтайск	0,17	4,0	0,06	<0,002	<0,02		0,0002
Горно-Алтайск	0,16	2,2	0,03	<0,002	<0,02	-	0,0007
Майма	0,17	3,4	0,03	<0,002	<0,02	-	0,0002
Манжерок	0,15	2,7	0,04	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Манжерок	0,17	3,1	0,02	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Манжерок	0,16	3,8	0,04	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Камлак	0,24	4,0	0,04	0,012	<0,02	-	0,0006
Черга	0,24	3,2	0,04	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Черга	0,20	2,7	0,03	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Шебалино	0,14	3,2	0,03	<0,002	<0,02	-	0,0005
Арты-баш	0,20	3,3	0,05	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Кебезень	0,05	1,2	0,03	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Кебезень	0,40	2,3	0,09	0,006	<0,02	-	0,0006
Ускуч	0,16	2,7	0,06	<0,002	<0,02	-	0,0006
Чоя	0,20	2,1	0,08	<0,002	<0,02	-	0,0006
Чоя	0,27	3,2	0,06	0,005	<0,02	-	0,0005
Кызыл-Озек	0,19	2,9	0,05	0,002	<0,02	-	0,0002
Кызыл-Озек	0,20	3,0	0,04	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Кызыл-Озек	0,20	4,0	0,14	<0,002	<0,02	-	<0,0002
Горно-Алтайск	0,22	3,3	0,08	0,006	<0,02	-	0,0002
Майма	0,16	3,5	0,07	<0,002	<0,02	-	<0,0002
ПДК [5]				0,1	0,05		0,03
Пензенская область [6]				0,025	0,049		0,004
Мед							
Уст-Кумир	0,8	0,8	2,3	0,067	<0,05	<0,0008	0,0018
Кызыл-Озек	0,3	3,1	0,6	0,027	<0,05	<0,0008	0,0011
Хабаровка	0,4	1,1	0,8	<0,01	<0,05	<0,0008	<0,0003
Уст-Кумир	0,4	2,9	2,0	0,028	<0,05	<0,0008	0,0008
Черга	0,4	1,2	<0,2	0,037	<0,05	0,0011	0,0008
Паспаул	0,4	0,7	1,9	<0,01	<0,05	<0,0008	0,0014
Арты-баш	0,3	22,5	0,8	0,012	<0,05	<0,0008	0,0015
Усть-Кокса	0,3	0,8	<0,2	<0,01	<0,05	<0,0008	0,0010
ПДК [5]				1,0	0,5		0,05

Примечание. Прочерк – не определяли.

Таблица 2

Тяжелые металлы и мышьяк в субпродуктах и мясе животных, мг/кг									
№ точки	Материал	Cu	Zn	Mn	Pb	As	Hg	Cd	
Овцы									
1	печень	71	24	2,3	0,266	<0,08	0,0086	0,040	

№ точки	Материал	Cu	Zn	Mn	Pb	As	Hg	Cd
	легкое	12	13	<0,3	0,10 3	<0,8	0,002 4	0,002
2	печень	110	23	2,4	0,41 8	<0,8	0,005 9	0,160
	легкое	12	12	0,4	0,15 2	<0,8	0,002 5	0,001
	трахея	12	5	0,4	0,07 6	<0,8	0,004 6	0,002
3	печень	89	19	2,0	0,36 9	<0,8	0,001 5	0,124
	легкое	15	14	<0,3	0,08 4	<0,8	0,003 2	0,002
	почка	9	12	1,1	0,03 8	<0,8	0,006 7	0,291
4	печень	45	15	2,4	0,17 8	<0,8	0,005 3	0,081
	легкое	13	11	<0,3	0,07 6	<0,8	0,003 6	0,001
5	печень	319	25	2,8	0,04 6	<0,8	0,006 3	0,095
	легкое	18	14	<0,3	0,03 0	<0,8	0,003 6	0,001
	почка	13	14	1,1	0,10 2	<0,8	0,001 5	0,119
6	печень	178	22	2,1	0,47 9	<0,8	0,007 3	0,315
	легкое	17	9	<0,3	<0,3	<0,8	0,002 6	0,004
	почка	14	14	1,1	0,06 8	<0,8	0,002 6	0,780
Сарлык								
1	печень	37	30	3,8	0,25 5	<0,8	0,005 7	0,785
	легкое	13	8	0,5	0,04 6	<0,8	0,002 8	0,009
	трахея	9	7	0,4	0,09 5	<0,8	0,002 4	0,002
	мясо	16	29	<0,3	0,12 2	<0,8	0,002 6	0,003
Крупный рогатый скот								
1	мясо	8	40	<0,3	0,13 3	<0,8	0,002 3	<0,001
ПДК в мясе [5]					0,5	0,1	0,03	0,05
ПДК в субпродуктах [5]					0,6 (1,0) *	1,0	0,1 (0,2)	0,3 (1,0)

\* в скобках – ПДК в почках.

**Цинк** относится к важнейшим микроэлементам. Он участвует в регуляции активности более чем 200 ферментных систем. Цинкдефицитные состояния обычно характеризуются наличием заболеваний кожи, аллергических заболеваний, снижением иммунитета. Нередко снижение содержания цинка в организме является следствием избыточного поступления в организм меди, кадмия, свинца, являющихся функциональными антагонистами цинка [1-4].

Хронические отравления элементом неизвестны. Между необходимым для организма и вызывающим токсическое действие количеством цинка – большой интервал [2].

Пищевые продукты обычно содержат цинк естественного происхождения в количестве от ультраследовых до 20 мг/кг. К продуктам с высоким содержанием цинка относятся молоко (1-5 мг/кг), сыр (до 25 мг/кг), говядина, ливер (до 100 мг/кг) [2].

В исследованных продуктах высокими концентрациями элемента (в сравнении с литературными данными) отличается сыр (табл. 1).

**Марганец** участвует в регуляции жирового и углеводного обмена, образовании костной и соединительной тканей, в регуляции обмена тироксина (гормона щитовидной железы) витаминов С, Е и витаминов группы В. Избыточное накопление в организме марганца в первую очередь приводит к изменениям со стороны центральной нервной системы [1-4].

Содержание элемента в молоке составляет 0,04 мг/кг, в мясе (говядине) – 0-50, меде – 0,5-2, почках, сыре – 2-10 мг/кг

[8]. Содержание металла в исследованной нами продукции (табл. 1, 2) соответствует приведенным данным.

**Свинец** обладает способностью к образованию соединений в костях и может замещать кальций. Свинцовая интоксикация нарушает процессы обмена в железах внутренней секреции, поражает желудочно-кишечный тракт [9]. Совместное действие свинца и кадмия в животном организме является аддитивным [10].

Нормальное содержание свинца в продуктах составляет 0,1-1 мг/кг [2]. Во всех исследованных образцах концентрация элемента ниже ПДК, а в большинстве проб молока (табл. 1) она ниже предела обнаружения. В ряду субпродуктов максимальные концентрации – в печени.

**Мышьяк** одновременно является и токсичным элементом, и условно необходимым для организма (в малых количествах стимулирует иммунитет и кроветворение). Поступая в организм человека в повышенных количествах, мышьяк, в первую очередь, может вызвать нарушение функций печени, аллергические реакции, изменения состояния кожи, поражение сосудов, снижение слуха, повышенную возбудимость, угнетение иммунитета, кроветворения. При длительном воздействии мышьяк представляет опасность как канцероген.

По данным [1, 2], нормальное содержание As в продуктах не превышает 1 мг/кг, но различается для продуктов растительного (незначительное количество) и животного (мясо до 1,1 мг/кг, молочные продукты – до 2,3 мг/кг) происхождения. В продуктах Горного Алтая концентрация мышьяка ничтожна (табл. 1, 2).

**Ртуть** относится к канцерогенным веществам. Водорастворимые соединения ртути при попадании внутрь организма вызывают отравления. Хроническая интоксикация элементом может нарушить минерализацию костей и уменьшить их прочность, что связано с близостью ионных радиусов ртути и кальция. Очень опасны ртутьсодержащие органические соединения, обнаруживаемые в продуктах животноводства и рыбного промысла [1-4]. Содержание элемента в исследованном материале существенно ниже ПДК (табл. 1, 2).

**Кадмий** очень токсичен, его соли обладают мутагенными свойствами, в питании человека элемент представляет собой кумулятивный яд [11-12]. Канцерогенность кадмия доказана на экспериментальных животных [13]. Токсическое действие повышенных концентраций кадмия изменяется в зависимости от состава пищи, в частности, минерального. Например, при недостатке в продуктах питания цинка токсичность кадмия возрастает, так как место цинка в биологических системах занимает кадмий, как элемент, близкий по химической природе, в результате чего возникают функциональные расстройства этих систем. Избыточное накопление в организме кадмия обычно приводит к нарушению функций почек, иммунодефицитам, кожным заболеваниям, изменениям и болям в костях и суставах (болезнь Итай-Итай) [12].

Естественное содержание кадмия в наиболее важных продуктах питания находится в пределах 0,001-1,5 мг/кг (исключение – почки животных – до 40 мг/кг) [2]. В двух из исследованных проб субпродуктов обнаружено превышение количества металла над уровнем ПДК: в печени сарлыка (2,6 ПДК) и овцы (1,1 ПДК) (точка 6, табл. 2). Вероятно, это связано с большим возрастом животных.

Таким образом, из элементов, содержание которых регламентируется требованиями нормативных документов [5], превышение ПДК в исследуемых продуктах Горного Алтая отмечено только для кадмия в печени сарлыка и овцы. Анализ результатов содержания тяжелых металлов и мышьяка в молочной продукции и меде позволяет считать, что эти продукты являются безопасными в соответствии с СанПиН 2.3.2.1078-01. Концентрация приоритетных токсикантов (свинца, кадмия, мышьяка) в них находится на следовом уровне.

#### Библиографический список

- Кузубова, Л.И. Токсиканты в пищевых продуктах: Аналит. обзор / Л.И. Кузубова. – Новосибирск: АН СССР, Сиб. отд-ние, 1990.



2. Кузубова, Л.И. Элементы-токсиканты в пищевых продуктах. Гигиенические характеристики, нормативы содержания в пищевых продуктах, методы определения: Аналит. Обзор / Л.И. Кузубова, О.В. Шуваева, Г.Н. Аношин. – Новосибирск, 2000.
3. Абдурахманов, Г.М., Экологические особенности содержания микроэлементов в организме животных и человека / Г.М. Абдурахманов, И.В. Зайцев. – М.: Наука, 2004.
4. Микроэлементозы человека / А.П. Авцын, А.А. Жаворонков, М.А. Риш [и др.] – М.: Медицина, 1991.
5. Гигиенические требования безопасности и пищевой ценности пищевых продуктов. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. СанПиН 2.3.2.1078-01. – Москва: ФГУП «ИнтерСЭН», 2002.
6. Анисимова, Н.В. Санитарно-эпидемиологический контроль качества молочных продуктов питания / Н.В. Анисимова, О.В. Карпова // Гигиена и санитария. – 2007. – №1.
7. Микроэлемент Медь. Источники меди. Продукты, содержащие медь [электронный ресурс] – <http://www.inmoment.ru/beauty/health-body/copper.html>
8. Микроэлемент Марганец. Продукты, содержащие марганец [электронный ресурс] – <http://www.inmoment.ru/beauty/health-body/manganese.html>
9. Wemmer U. Zur Belastung von Kindern mit Schwermetallen. Sozialpadiatrie 12. Jg. (1990) №8.
10. Кроль, М.Ю. Изучение комбинированного действия соединений ртути, кадмия и свинца / М.Ю. Кроль // Геохимическая экология и биогеохимическое изучение таксонов биосферы: Мат. 3-ей Российской биогеохимической школы. – Новосибирск, 2000.
11. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М.: Мир, 1989.
12. Цинк и кадмий в окружающей среде. – М.: Наука, 1992.
13. Sunderman, F.W. // Fed. Pros. – 1978. – Vol. 37, №1.

Статья поступила в редакцию 3.08.09

УДК 574.5+574.583

**Е.Ю. Митрофанова**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: emit@iwerp.asu.ru

### ПОДЛЁДНЫЙ ФИТОПЛАНКТОН МЕЛКОВОДНОГО МАНЖЕРОКСКОГО ОЗЕРА (ГОРНЫЙ АЛТАЙ, РОССИЯ)

Приведены результаты исследования подледного фитопланктона Манжерокского озера в марте 2007 г: таксономический состав, численность и биомасса фитопланктона. Выявлено, что по составу и количеству фитопланктона подо льдом мелководное Манжерокское озеро сравнимо с другими водоемами, как мелкими и небольшими, так и крупными и глубокими. В зимнем подледном планктоне преобладают флагелляты, в основном из криптофитовых водорослей.

**Ключевые слова:** подледный фитопланктон, Манжерокское озеро, состав, обилие.

В развитии пресноводного фитопланктона решающим и определяющим фактором выделяют температуру [1]. Понижение ее до значений, близких к 0 °С, способствует снижению активности водорослей. Но жизнь в водоемах в зимний период не приостанавливается, их экосистемы продолжают функционировать. Подо льдом вегетируют те водоросли, которые могут приспособиться к низким температурам и пониженному уровню освещения. В период минимальных температур воды для озер, расположенных в разных климатических зонах Европы, Азии и Северной Америки, отмечают развитие сходных групп водорослей в фитопланктоне, в основном флагеллят [2]. Причем преобладание этих организмов подо льдом характерно не только для крупных и глубоких озер, но и мелководных с более высоким уровнем трофии [3–5]. По-видимому, это обусловлено тем, что зимой в фитопланктоне таких озер отсутствуют те водоросли, которые обуславливают высокий трофический статус водоема летом, в большинстве случаев синезеленые.

Ранее предметом нашего изучения был подледный фитопланктон глубокого олиготрофного Телецкого озера [6–7]. Как выяснилось, основу фитопланктона Телецкого озера подо льдом в марте 2006 г. составляли мелкоклеточная диатомея *Cyclotella delicatula* Genkal и криптофит *Chroomonas acuta* Uterm. – преобладающие формы планктона в Телецком озере и в другие сезоны года.

Цель работы – изучение состава и обилия зимнего подледного фитопланктона в мелководном водоеме.

Манжерокское озеро расположено на высокой древней террасе правого берега р. Катунь в 135 км от устья реки. Горная долина р. Катунь в районе местоположения данного водоема расширена до 3 км и образует крутой коленообразный изгиб к востоку. Уровень озера превышает уровень р. Катунь на 88 м, абсолютная высота местности при этом составляет 423 м, длина озера – 1112, наибольшая ширина – около 400 м, площадь – 0,4 км<sup>2</sup>. Эллиптическое по форме, вытянутое с юго-запада на северо-восток мелководное озеро прижато к правому коренному склону долины и удалено от современного русла р. Катунь на 2,5 км [8]. Озерная котловина представляет собой плоскодонную впадину с пологими склонами. Рельеф дна характеризуется большой сглаженностью. Глубина постепенно увеличивается от берегов к центральной части озера. На

основной площади глубина не превышает 2,5–2,8 м, максимальная – 3 м. Питание водоема осуществляется за счет ручьев, стекающих с соседних склонов, атмосферных осадков и грунтовых вод. Отток воды происходит у его юго-западного конца через заболоченную ложбину стока, поросшую угнетенным лесом (сосна, береза) и кустарниками, слабопроточное. По характеру господствующего ила сапропеля, глубине и свойствам воды Манжерокское озеро, согласно существующей классификации, относится к эвтрофному типу.

Пробы фитопланктона были отобраны 29 марта 2007 г. на пяти участках акватории Манжерокского озера (рис. 1): центральная часть (точки 1–3), юго-западная (точка 4) и северо-восточная часть (точка 5). Максимальная глубина в местах отбора не превышала 1,75 м, пробы отбирали в слое 0,3–0,5 м ниже льда. Также в каждом пункте измеряли температуру воды и толщину льда. Температура воды колебалась в пределах 0,5–1,5 °С, толщина ледового покрытия – 0,50–0,60 м. Реакция среды была слабкокислая и величина рН изменялась в пределах 6,3–6,7<sup>1</sup>. Концентрация растворенного кислорода в поверхностном слое отмечена в интервале 6,40–9,92 мг/дм<sup>3</sup>.

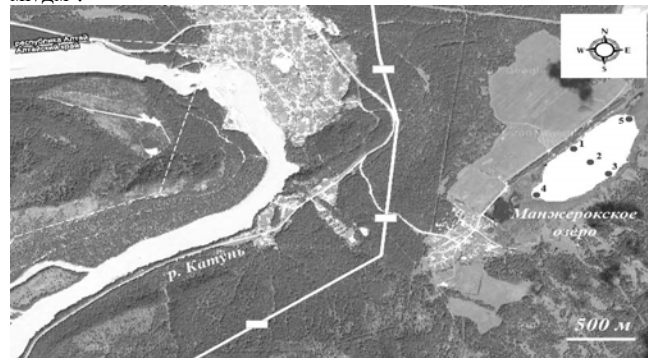


Рис. 1. Карта Манжерокского озера с указанием точек отбора [9]

<sup>1</sup> Автор признателен сотрудникам Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН: А.В. Котовщикову за отбор проб фитопланктона, Л.А. Долматовой за предоставленные гидрохимические данные.

При исследовании пяти подледных проб фитопланктона Манжерокского озера выявлено 34 вида водорослей из 7 отделов: *Cyanophyta* – 4 вида, *Chrysophyta* – 3, *Bacillariophyta* – 11, *Cryptophyta* – 5, *Dinophyta* – 1 (не определен до вида), *Euglenophyta* – 2 и *Chlorophyta* – 8 видов (рис. 2). По числу видов преобладают диатомовые водоросли (34,4 % от общего числа видов), что является отличительной чертой зимнего фитопланктона озер, т.к. многие представители этого отдела водорослей относятся к холодолюбивым видам. Кроме того, большинство отмеченных в фитопланктоне озера диатомовых водорослей относятся к пенистым формам (81,8 % от числа видов отдела), которые, вероятно, развиваются в обрастаниях литорали и притоков озера до глубокой осени, отрываются от субстрата, сносятся в водоем и продолжают вегетировать, но во взвешенном состоянии.

Распределение водорослей вдоль длинной оси озера не отличалось однородностью. На его разных участках число одновременно вегетирующих видов было различным (рис. 3). Наибольшим числом видов диатомовых водорослей выделялись точки 4 и 5, криптофитовых и зеленых – точки 3 и 4.

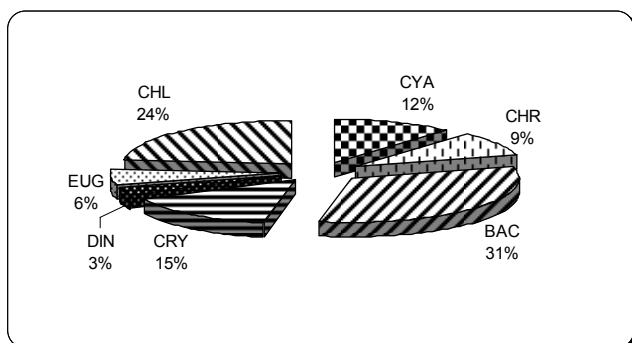


Рис. 2. Таксономический состав фитопланктона Манжерокского озера, %

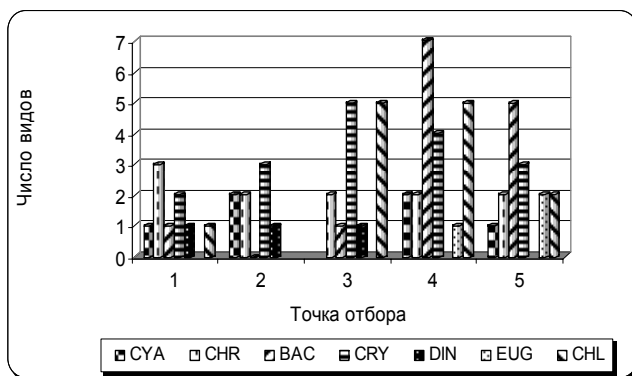


Рис. 3. Число видов из различных отделов в фитопланктоне Манжерокского озера на разных участках

Большинство криптофитовых и некоторые диатомовые водоросли способны к гетеротрофному типу питания при ограниченном поступлении света из-за толстого слоя льда и снега. В точках 4–5, в отличие от 1–2, грунт представляет собой ил с остатками макрофитов, благодатная среда для развития бактерий, которые в свою очередь являются объектом питания гетеротрофных флагаелл. Поэтому в этих точках, а также в точке 3, где обнаружен переходный тип грунта от черного ила до остатков макрофитов, и наблюдали повышенное развитие криптофитовых флагаелл.

Фитопланктон озера в основном был представлен обычными для озерной альгофлоры в зимний период холодолюбивыми видами. Среди золотистых водорослей кроме часто встречаемого вида *Kephyrion spirale* (Lack.) Cong. был обнаружен и *Pseudokephyrion conicum* (Schiller) Schmid, который развивается в массовом количестве в старицах зимой [10]. Из диатомовых было несколько необычно присутствие

*Aulacoseira granulata* (Ehr.) Sim., которая чаще развивается в летне-осенний период и является показателем эвтрофирования вод. По-видимому, это можно подтвердить, исследовав летний фитопланктон озера. О высоком уровне трофности озера может свидетельствовать и наличие в его зимнем планктоне некоторых эвгленовых водорослей – *Euglena acus* Ehr. и *Trachelomonas intermedia* Dang., которые при благоприятном температурном режиме летом должны достигать высокого обилия. Из зеленых водорослей отмечено два редких вида. Так, *Hemitoma meandrocystis* Skuja из вольвоксовых приводится для озер Германии, Швеции и Англии, обитая в холодных водах [11]. *Korschikoffella limnetica* (Lemm.) Silva из хлорококковых может обитать как в прикрепленном состоянии на планктонных ракообразных, так и планктоне.

Обилие фитопланктона в подледный период было значительным: численность варьировала в пределах 237,0–1018,6 тыс.кл./л, биомасса – 152,6–599,6 мг/м<sup>3</sup> (рис. 4). Минимальные значения численности и биомассы фитопланктона были зафиксированы в точках 5 и 2, соответственно, максимальная численность – в точке 3, максимальная биомасса – в точке 4, что зависело от присутствия тех или иных водорослей в планктоне и условий среды. Так, максимальная температура 1,5 °C была зафиксирована в центральной части озера (точка 2), а наибольшая толщина льда 0,60 м – у юго-восточного берега (точка 3). В средней части озера наблюдали и максимум концентрации растворенного кислорода и наименьшие значения перманганатной (ПО) (6,34 мгО/дм<sup>3</sup>) и дихроматной окисляемости (ХПК) (15,0 мгО/дм<sup>3</sup>). Высокие значения ПО (15,2 мгО/дм<sup>3</sup>) и ХПК (37,6 мгО/дм<sup>3</sup>) наблюдали у северного берега озера, где в летнее время находится пляж. Присутствие в воде большого количества органики и минимум кислорода, напротив, не способствует развитию комплекса зимних видов водорослей.

Доминантный комплекс фитопланктона по численности и по биомассе на разных участках озера отличался большим сходством (табл. 1). На всех участках озера доминировали представители криптофитовых водорослей: *Cryptomonas marssonii* Skuja составлял 48,6–51,7 % от общей численности и 37,1–74,2 % от общей биомассы фитопланктона; *Cryptomonas gracilis* Skuja – 23,1–84,6 % от общей численности; *Cryptomonas erosa* Ehr. – 41,5–48,4 % от общей биомассы. Сходны по составу доминантного комплекса и по численности, и по биомассе точки 1 и 2. В остальных точках были отмечены изменения на уровне субдоминантов, в основном – крупноклеточные диатомовые водоросли.

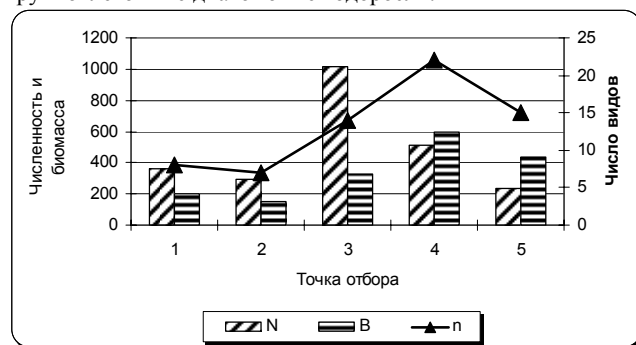


Рис. 4. Численность (тыс.кл./л), биомасса (мг/м<sup>3</sup>) и число видов в фитопланктоне Манжерокского озера на разных участках

Таблица 1  
Доминанты фитопланктона Манжерокского озера, %

Точка отбора	Виды-доминанты			
	по численности		по биомассе	
1	<i>Cryptomonas marssonii</i>	48,6	<i>Cryptomonas marssonii</i>	74,2
	<i>Cryptomonas sp.</i>	22,8	<i>cnopa Dinophyta</i>	15,7
	<i>Chroomonas acuta</i>	11,4	<i>Cryptomonas sp.</i>	2,8
2	<i>Cryptomonas sp.</i>	53,4	<i>Cryptomonas marssonii</i>	43,7
	<i>Cryptomonas marssonii</i>	26,8	<i>cnopa Dinophyta</i>	35,7

	<i>Chroomonas acuta</i> Uterm.	6,5	<i>Cryptomonas</i> sp.	7,1
3	<i>Cryptomonas gracilis</i>	84,6	<i>Cryptomonas erosa</i>	48,4
	<i>Aulacoseira granulata</i>	2,8	<i>Cryptomonas gracilis</i>	24,8
	<i>Cryptomonas erosa</i>	2,5	<i>Cryptomonas marssonii</i>	7,8
4	<i>Cryptomonas gracilis</i>	23,1	<i>Cryptomonas erosa</i>	41,5
	<i>Cryptomonas</i> sp.	19,9	<i>Tabellaria fenestrata</i> var. <i>intermedia</i> Grun.	21,9
	<i>Achnanthes</i> sp.	7,5	<i>Cryptomonas marssonii</i>	9,9
5	<i>Cryptomonas marssonii</i>	51,7	<i>Cryptomonas marssonii</i>	37,1
	<i>Oscillatoria rupicola</i> Hansg.	14,7	<i>Cryptomonas erosa</i>	30,5
	<i>Cryptomonas erosa</i>	7,9	<i>Stauroneis anceps</i> Ehr.	16,7

В целом среди всех отделов представители криптофитовых занимали ведущие позиции в доминантном комплексе фитопланктона, как по численности, так и биомассе – 60,2–91,4 % и 55,7–81,7 %, соответственно (рис. 5).

Преобладание флагаеллят в зимний период является отличительной чертой подледного фитопланктона озер, причем не только крупных и глубоких, но и мелководных с более высоким уровнем трофии [3–5]. Среди флагаеллят криптофитовые составляют основу комплекса видов фитопланктона подо льдом во многих озерах. Так, в мелководном гумидном озере оз. Crystal Bog (штат Висконсин, США) в зимний период подо льдом в планктоне доминируют криптомонады, эвгленовые и цилиаты [4].

При изучении мелководных эвтрофных и олиготрофных озер Швеции в подледный период выяснили, что наиболее обильными также были флагаелляты – криптофитовые, динофитовые и эвгленовые [3]. Примечательно, что криптофитовые *Cryptomonas erosa* и *C. reflexa* (Marsson) Skuja были более обильны в эвтрофных озерах, а *C. marssonii* иногда появлялся в олиготрофных озерах. В подледном фитопланктоне Манжерокского озера в марте 2007 г. были выявлены *C. erosa* и *C. marssonii*, входящие в комплекс видов-доминантов, причем частота доминирования *C. marssonii* составила 40 % по численности и 60 % по биомассе. *C. erosa* доминировал только по биомассе с частотой 40 %. Наличие в числе доминантов видов-индикаторов эвтрофного и олиготрофного состояния водной экосистемы может свидетельствовать, с одной стороны, об олиготрофных условиях в озере в зимний период, а наличие большого количества разлагающейся органики (остатки высших водных растений) с другой – о возможности перехода этого трофического статуса в более высокий летом.

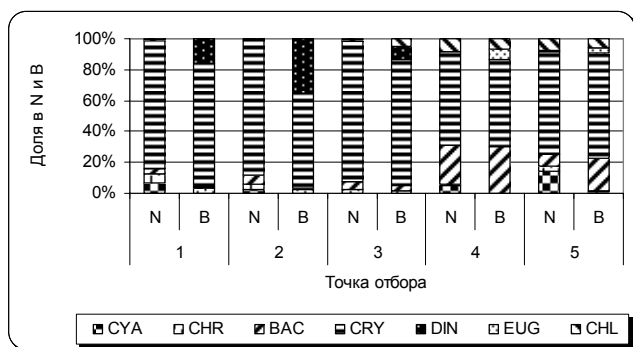


Рис. 5. Доля отделов водорослей в численности (N) и биомассе (B) фитопланктона Манжерокского озера

#### Библиографический список

- Lund, J.W. The ecology of the freshwater phytoplankton / J. W. Lund // Biol. Rev. – 1965. – Vol. 46.
- Шкундина, Ф.Б. Сезонная динамика фитопланктона в некоторых озерах мира / Ф.Б. Шкундина // Гидробиол. журн. – 1983. – Т. XIX, № 6.
- Danilov, R.A. Phytoplankton communities at different depths in two eutrophic and two oligotrophic temperate lakes at higher latitude during the period of ice cover / R.A. Danilov, N.G.A. Ekelund // Acta Protozool. – 2001. – Vol. 40.
- Graham, J.M. Seasonal dynamics of phytoplankton and planktonic protozoan communities in a Northern temperate humic lake: diversity in a dinoflagellate dominated system / J.M. Graham, A.D. Kent, G.H. Lauster, A.C. Yannarell, L.E. Graham, E.W. Triplett // Microbial Ecology. – 2004. – Vol. 48.
- Judd, K.E. A case history: effects of mixing regime on nutrient dynamics and community structure in Third Sister Lake, Michigan during late winter and early spring 2003 / K.E. Judd, H.E. Adams, N.S. Bosch, J.M. Kostrzewski, C.E. Scott, B.M. Schultz, D.H. Wang, G.W. Kling // Lake and Reservoir Management. – 2005. – Vol. 21, № 3.
- Митрофанова, Е.Ю. Подледный фитопланктон глубокого олиготрофного озера / Е.Ю. Митрофанова, В.В. Кириллов, А.В. Котовщиков // Ползуновский вестник. – 2006. – № 1-2.
- Митрофанова, Е. Ю. Разнообразие и обилие подледного планктона как показатели функционирования экосистемы глубокого олиготрофного Телецкого озера / Е. Ю. Митрофанова, О. С. Бурмистрова // Мир науки, культуры и образования. – 2007. – № 3 (6).

Отмечены случаи, когда в зимнем фитопланктоне озер преобладают не флагаелляты, а диатомовые водоросли, причем в основном пеннатные формы, а не центрические. Так, в небольшом озере ледникового происхождения Third Sister Lake (штат Мичиган, США) в подледный период в фитопланктоне доминируют диатомовые водоросли, преимущественно пеннатные формы, многочисленными являются также синезеленые (*Planktothrix*) и золотистые (*Dinobryon*) [5]. Преобладание пеннатных форм над центрическими отмечено нами и в зимнем подледном фитопланктоне Манжерокского озера – 81,8 и 18,2 %, соответственно. Центрические диатомеи не входили в доминантный комплекс ни по численности, ни биомассе. Пеннатные диатомеи были отмечены в доминантном комплексе лишь в качестве субдоминантов по биомассе. В глубоководном олиготрофном Телецком озере при обилии криптофитовых диатомовые тоже занимали ведущее положение в фитопланктоне – центрические в доминантном комплексе по численности, пеннатные – также по биомассе [6].

Вертикальное распределение подледного фитопланктона Манжерокского озера не рассматривали ввиду его мелководности – максимальная глубина в местах отбора не превышала 1,75 м, пробы отбирали в слое 0,3–0,5 м ниже льда. Вероятно, такая незначительная глубина озера позволяет флагаеллям достаточно равномерно распределяться по столбу воды. Но по литературным данным известно, что распределение криптофитовых водорослей по вертикали имеет некоторые особенности. В основном они больше сосредоточены в слое сразу подо льдом и у дна. Так, при исследовании на мелководном Beaver Pond в городе Линкольн (штат Массачусетс, США) с декабря 1961 г. по февраль 1962 г. наибольшее развитие фитопланктона отмечено было в близком к поверхности слою воды – 1–2 м. Наиболее разнообразны и обильны были флагаелляты из криптофитовых, динофитовых, золотистых, эвгленовых. Встречались также диатомовые водоросли [12]. Отмечено, что в слое воды, получающем 0,5–20,0 % солнечной радиации, сосредоточено до 95 % водорослей планктона. При исследовании подледного фитопланктона в глубоком Телецком озере было выявлено, что наибольшее обилие водорослей обнаруживали на глубинах 5 и 10 м [7]. Разные исследователи отмечают, что количество и масса фитопланктона в олиготрофных озерах существенно ниже, чем в эвтрофных даже в зимних условиях ввиду низкого количества биогенов. Известно только, что при низком уровне освещенности и невысокой температуре воды водоросли выбирают менее освещенные, но более нагретые слои воды, т.к. при температуре, близкой к 0 °С, реакции с участием энзимов внутри клеток водорослей замедляются [13].

Таким образом, зимний подледный фитопланктон Манжерокского озера отличается преимущественным развитием криптофитовых флагаеллят, которые преобладают как по численности, так и биомассе. Обилие фитопланктона высокое для зимних условий: численность достигала 1018,6 тыс. кл./л, биомасса – 599,6 мг/м<sup>3</sup>. По составу подледного фитопланктона мелководное эвтрофное Манжерокское озеро сходно с глубокими олиготрофными озерами.

8. Селедцов, Н.Г. Айское, Манжерокское и Теньгинское озера Горного Алтая / Н.Г. Селедцов // Изв. Алт. Отд. Геогр. Об-ва СССР. – 1961. – Вып. 2.
9. Манжерокское озеро [электронный ресурс] / http://maps.google.ru/maps?hl=ru&tab=w1
10. Матвиенко, А.М. Золотистые водоросли / А.М. Матвиенко – М.: Советская наука, 1954.
11. Freshwater algal flora of the British Isles: an identification guide to freshwater and terrestrial algae / D.M. John, B.A. Whitton, A.J. Brook. – London: Cambridge University Press, 2002.
12. Wright, R.T. Dynamics of a phytoplankton community in ice-covered lake / R.T. Wright // Limnology and Oceanography. – 1964. – Vol. IX. - № 2.
13. Lizotte, M.P. Photosynthesis-irradiance relationships in phytoplankton from the physically stable water column of a perennially ice-covered lake (Lake Bonney, Antarctica) / M.P. Lizotte, J.C. Prisco // J. Phycol. – 1992. – Vol. 28.

Статья поступила в редакцию 3.08.09

УДК 585.55 (571.1)

**Л.М. Киприянова**, канд. биол. наук, с.н.с. Новосибирского филиала ИВЭП СО РАН, г. Новосибирск,

E-mail: kipriyanova@ad-sbras.nsc.ru,

**Е.Ю. Зарубина**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: kipriyanova@ad-sbras.nsc.ru,

**М.И. Соколова**, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: kipriyanova@ad-sbras.nsc.ru

## О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ВЫСШЕЙ ВОДНОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

В 2007-2008 гг. исследован растительный покров Новосибирского водохранилища. Выявлено, что за последние 35 лет произошло увеличение видового богатства флоры. Показано, что основная роль в формировании растительного покрова принадлежит сообществам тростника южного, рогаза узколистного, болотноцветника щитолистного и рдестов – стеблеобъемлющего и блестящего. Определены запасы фитомассы на единицу площади для основных ценообразователей.

**Ключевые слова:** высшая водная растительность, Новосибирское водохранилище, продуктивность, сапробность.

Новосибирское водохранилище является водохранилищем равнинного типа. Это самый крупный искусственный водоем юга Западной Сибири. Площадь водного зеркала – 1070 км<sup>2</sup>, наибольшая ширина – 22 км, длина – 185 км, максимальная глубина до 23 м при средней 9 м [1]. Берега водоема слабо изрезаны, площадь заливов незначительна. Наиболее крупный залив – Бердский (47,3 км<sup>2</sup>). Остальные по своему генезису делятся на два типа: заливы, образованные в извилинах берега и в устьях мелких притоков. Большинство заливов невелико по площади и пространственно разделены [2]. По гидролого-геоморфологическим показателям Новосибирское водохранилище подразделяется на нижнюю, среднюю и верхнюю части. Заполнение водохранилища происходило в 1957-1959 гг. Уровень воды поддерживается на отметках НПУ (нормальный подпорный уровень) в среднем 126-128 дней в году с июня по сентябрь. Осенне-зимняя сработка уровня достигает 5 м. Воды гидрокарбонатно-кальциевые, минерализация вод в летний период составляет 190-240 мг/л, рН в период открытой воды – 7,7-8,2 [3].

Исследование состава, структуры, продукционных характеристик и пространственного распространения высшей водной растительности Новосибирского водохранилища актуально в связи с необходимостью оценки влияния зарастающих зон водохранилища (Крутихинского мелководья, Ирменского плеса, крупных заливов) на качество воды, состояние и функционирование его экосистемы. Это дает возможность зафиксировать начальный этап изменений в окружающей среде, изучить их развитие во времени и пространстве.

Еще до затопления ложа Новосибирского водохранилища Г.Г. Павловой [4] была сделана краткая характеристика растительности этого района, выделены основные растительные группировки и дан прогноз их распределения по ложу будущего водохранилища. После заполнения водохранилища особенности его растительного покрова были описаны в работах Г.Д. Левадной [5, 6], В.Н. Гусевой [7], Т. В. Мальцевой [8]. По результатам исследований 1971-72 гг. Л. В. Березиной [9] составлены характеристики основных формаций высшей водной растительности (флористический состав, глубина произрастания, ярусность, проективное покрытие, надземная фитомасса), описано распределение растительности по акватории водохранилища. Данные о современном состоянии водной растительности Бердского залива Новосибирского водохранилища приведены в работе Л. М. Киприяновой [10].

**Материалы и методы.** Работа выполнена на основе анализа литературных данных и результатов натурных исследо-

ваний в 2007-2008 гг. сотрудниками ИВЭП СО РАН на шести ключевых участках водохранилища. В верхней части обследованы протоки в окрестностях с. Дресвянка, мелководья в окрестностях сел Крутиха и Усть-Алеус (Крутихинское мелководье), Чингисский залив; в средней и нижней частях водохранилища – Шарапское мелководье, Караканский и Мильтошский заливы. В ходе комплексных экспедиционных работ получены данные о видовом и ценоотическом составе, а также количественных характеристиках высшей водной и прибрежно-водной растительности.

Для оценки продуктивности фитоценозов Новосибирского водохранилища на ключевых участках были сделаны укосы биомассы в доминирующих растительных группировках. Сбор, гербаризацию и описание высших водных растений осуществляли с применением стандартных методов [11-12]. Уровень продуктивности водных фитоценозов определяли по их биомассе в период цветения на учетных площадках размером 0,25 м<sup>2</sup> [13]. Каждый укос взвешивали и разбирали по видам растений, подсчитывали число побегов, измеряли их высоту. Всего было сделано около 60 полных геоботанических описаний и 19 укосов фитомассы.

Для оценки качества воды Новосибирского водохранилища были подсчитаны сапробный индекс, характеризующий степень загрязнения воды органическими веществами и индекс разнообразия Шеннона-Уивера, оценивающий условия существования гидробионтов на основе характеристики структуры сообществ [14].

**Результаты и обсуждение.** В связи с относительно невысокой прозрачностью вод Новосибирского водохранилища, потенциально доступными для произрастания макрофитов являются участки с глубиной до 2,5 м, в разной степени зарастающие водной и прибрежно-водной растительностью. По совокупности важных для произрастания макрофитов гидрологических условий были выделены следующие основные типы мелководий Новосибирского водохранилища.

1. Открытые мелководья, подверженные влиянию течения и волновой деятельности, которые макрофитами практически не зарастают.

2. Речные заливы (частично зарастают макрофитами). Основными заливами правобережья водохранилища являются: Бердский, Мильтошский, Сосновский, Караканский, Чингисский, Малочингисский; левобережья – Ирменский, Шарапский, Ордынский, Кирзинский, Алеусский.

3. Частично закрытые от влияния волновой деятельности и течения мелководья, в значительной степени зарастающие

макрофитами. Наиболее крупные из них: Крутихинское мелководье (в левобережье верхней части водохранилища), Соколовское (в правобережье верхней части водохранилища), Шарапское мелководье (в левобережье средней части водохранилища), Ирменское мелководье (в левобережье нижней части водохранилища).

За время существования водохранилища в таксономической структуре флоры произошли изменения. В 2007 г. в литоральной зоне Новосибирского водохранилища отмечено 35 видов высших водных растений (включены только виды с погруженными и плавающими на воде листьями). В 1971-1972 гг. Л.В.Березиной [9] было обнаружено 22 вида водного ядра флоры. Таким образом, за более чем 35 летний период произошло увеличение видового богатства водной флоры водохранилища, в том числе, за счет редких для Сибири видов. Так, в 2007 году на акватории водохранилища впервые в Новосибирской области были обнаружены *Caulinia minor* L. (All.) Coss. et Germ. и *Ceratophyllum oryzetorum* Kom., которые теперь внесены в Красную книгу Новосибирской области [15-16]. По-видимому, эти виды распространились по водоему в течение последних двух-трех десятилетий, т.к. ранее на водохранилище отмечены не были [8-9].

На обследованных участках Новосибирского водохранилища отмечено 27 синтаксонов ранга ассоциации из трех классов: *Lemnetea* Tx. 1955 (4 синтаксона ранга ассоциации), *Potamogetonetea* Klika in Klika et Novak 1941 (9), *Phragmito-Magnocaricetea* Klika in Klika et Novak 1941 (14). Основная роль в формировании растительного покрова обследованных мелководий, как и в 70-е годы XX века [9], принадлежит сообществу тростника южного, рогоза узколистного и болотноцветника щитолистного, довольно хорошо представлены ценозы рдестов – стеблеобъемлющего и блестящего.

Исследования растительного покрова водохранилища показало, что несмотря на общие черты сходства видового и ценотического разнообразия существуют и отличительные особенности различных ключевых участков. Так, например, только в Чингисском заливе отмечены обширные заросли горца земноводного (*Persicaria amphibia* (L.) S. F. Gray), в протоках в окрестностях с. Дресвянка описаны значительные по площади заросли телореза, большую роль в зарастании Крутихинского мелководья играет сусак зонтичный, а Шарапского мелководья – цидания широколистная, интродуцированная в залив в 1959 г.

Самым высоким видовым ценотическим богатством водной и прибрежно-водной растительности характеризуется Шарапское мелководье (22 вида и 13 синтаксонов ранга ассоциации), видовое и ценотическое богатство остальных мелководных участков несколько ниже: Крутихинское мелководье (19 видов и 12 синтаксонов), Караканский залив (11), Мильтюшский залив (20 и 10, соответственно), Чингисский залив (17 и 7, соответственно) и протоки в окр. с. Дресвянка (14 видов и 7 синтаксонов ранга ассоциации). Невысокий показатель видового богатства в Мильтюшском заливе (11 видов), вероятно, обусловлен неблагоприятными для произрастания макрофитов морфометрическими показателями: преобладание обрывистых берегов, слабая выраженность литоральной зоны.

Для выяснения флористических связей отдельных участков Новосибирского водохранилища между собой были рассчитаны меры включения и построен ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве описаний видового состава согласно методам, описанным в работах В.Л. Андреева [17] и Б.И. Семкина [18]. Расчет мер включения показал, что уровень связи между исследованными участками колеблется от 75 до 95 %. Анализ ориентированного мультиграфа показал, что на уровне значимости мер включения 75 % все участки водохранилища связаны между собой (рис. 1). Повышение пороговой величины до 95 % приводит к изолированию вершин орграфа всех участков, кроме Караканского и Мильтюшского заливов. Вероятно, флора Мильтюшского залива является самой банальной и представляет собой сильно

обедненный вариант флоры Караканского залива (входит в нее на 100 %). Флора проток в окрестностях с. Дресвянка на 75 % входит во флору Крутихинского мелководья и Караканского залива, флора Чингисского залива на 75 % входит во флору Караканского залива и Шарапского мелководья. Таким образом, наиболее близки между собой по флористическому составу настоящие речные заливы – Караканский, Мильтюшский и Чингисский. И напротив, Крутихинское и Шарапское мелководья, не являющиеся речными заливами, имеют специфичный флористический состав.

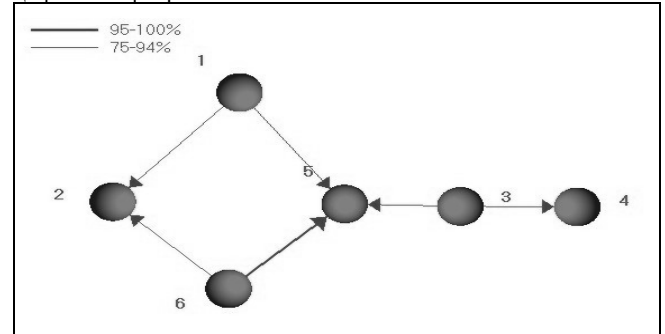


Рис. 1. Ориентированный мультиграф бинарных отношений, построенный на множестве мер включения водного ядра флоры ключевых участков Новосибирского водохранилища:

1 – протоки в окр. с. Дресвянка, 2 – Крутихинское мелководье, 3 – Чингисский залив; 4 – Шарапское мелководье, 5 – Караканский залив, 6 – Мильтюшский залив.

Характер распространения водной и прибрежно-водной растительности с 70-х гг. XX века [9] существенных изменений не претерпел. Высшая водная растительность по-прежнему наиболее развита в верхней части водохранилища, где обширны мелководья. В его средней и нижней частях, где берега малоизрезанные и большие глубины, макрофиты развиваются преимущественно в заливах.

В составе основных продуцентов Новосибирского водохранилища доминируют воздушно-водные растения. Это прежде всего рогозы узколистный и широколистный и тростник (табл. 1). На Крутихинском мелководье высокая биомасса отмечена в сообществах сусака зонтичного, а в окрестностях с. Дресвянка – в сообществах телореза обыкновенного. Погруженные виды и с плавающими на поверхности воды листьями, хотя и широко распространены в литорали водоема, играют меньшую роль в продуцировании биомассы, за исключением сообществ с доминированием роголистника погруженного в Караканском заливе и болотноцветника щитолистного на Крутихинском мелководье. Максимальная биомасса отмечена в сообществах рогозов узколистного и широколистного (1200-1368 г/м<sup>2</sup>), минимальная (40 г/м<sup>2</sup>) – в сообществах рдеста пронзеннолистного (табл.). Средняя биомасса прибрежно-водных фитоценозов составила 1136±155 г/м<sup>2</sup>, водных – 266,7±73,2 г/м<sup>2</sup>, что близко к значениям для Беловского водохранилища (1356 и 369 г/м<sup>2</sup> соответственно) [19].

В целом Новосибирское водохранилище, имеющее очень большую акваторию, по интенсивности зарастания, согласно классификации В.Г. Папченкова [13], относится к слабо зарастающим водоемам. Зарастание водоема неравномерное. В наименьшей степени зарастают глубокие прибрежные участки вдоль обрывистых берегов и приплотинный участок.

Таблица 1  
Количественные характеристики фитоценозов Новосибирского водохранилища, 2007-2008 гг.

№№ укоса	Место отбора проб	Доминирующие виды	численность, экз./м <sup>2</sup>	абс. сух. вес, г/м <sup>2</sup>
2007 г.				
1	окр. с. Дресвянка	рдест блестящий	48	184
		ежеголовник всплывший	12	
		телорез обыкновенный	8	
2			8	424

3		болотноцветник щитовидный	42	120			
4	окр. с. Усть-Алеус	болотноцветник щитовидный	97	248			
		ряска тройчатая	80				
		уруть сибирская	344				
		Роголистник погруженный	4				
5		рдест пронзеннолистный	96	40			
6		сусак зонтичный	24	248			
8		Роголистник погруженный	1432	992			
		рдест Берхтольда	428				
9	Караканский з-в	болотноцветник щитовидный	126	400			
		роголистник погруженный	4				
		хвощ речной	24				
10	Караканский з-в	болотноцветник щитовидный	148	120			
		горец земноводный	16				
		рдест стеблеобъемлющий	8				
		пузырчатка	8				
		хвостник обыкновенный	188				
		рдест гребенчатый	8				
		сусак зонтичный	4				
		тростник южный	8				
		11			рогоз узколистный	40	1368
		12			рогоз широколистный	44	1200
13	Бурмистровский з-в	болотноцветник щитовидный	66	136			
14		рдест стеблеобъемлющий	116	152			
2008 г.							
1	Крутихинское мелководье	рдест блестящий	8	80			
2	Крутихинское мелководье у д. Заковряшино	сусак зонтичный	104	656			
3	Крутихинское мелководье	болотноцветник щитовидный	28	248			
4	Бурмистровский з-в	болотноцветник щитовидный	12	56			

Фитомасса сообществ полупогруженных растений в абсолютно сухом весе (рогоза узколистного – 1,4 кг/м<sup>2</sup> и тростника южного – 0,84 кг/м<sup>2</sup>) в Новосибирском водохранилище выше, чем в подобных сообществах Куйбышевского водохранилища – 0,78; 0,70 кг/м<sup>2</sup>, соответственно [13].

Значения сапробного индекса на всех исследованных участках водохранилища в 2007 г. находились в пределах 1,7-

#### Библиографический список

1. Формирование береговой зоны Новосибирского водохранилища. Новосибирск: Наука, 1968.
2. Благовидова, Л.А. Особенности распространения моллюсков в Новосибирском водохранилище / Л.А. Благовидова // Вопросы малакологии Сибири. – Томск: ТГУ, 1969.
3. Экологическое состояние Новосибирского водохранилища / О.Ф. Васильев, В.М. Савкин, С.Я. Двуреченская [и др.] // Сиб. экол. журн. – 2000. – № 2.
4. Павлова, Г.Г. Краткая характеристика растительности района Новосибирского водохранилища / Г.Г. Павлова // Материалы по изучению природы Новосибирского водохранилища: Труды Биол. ин-та СО АН СССР. Вып. 7. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1961.
5. Левадная, Г.Д. К характеристике фитопланктона мелководной зоны Новосибирской ГЭС / Г.Д. Левадная // Водоросли и грибы Западной Сибири. – Новосибирск: РИО СО РАН, 1964.
6. Левадная, Г.Д. Микрофитобентос первых водохранилищ на Оби и Енисее как показатель их типологических особенностей / Г.Д. Левадная // Географические проблемы при перераспределении водных ресурсов Сибири. – Новосибирск: Наука, 1982.
7. Гусева, В.Н. Цицания широколистная *Zizania latifolia* Turcz. в мелководье Новосибирского водохранилища / В.Н. Гусева // Растительность Приобья и ее хозяйственное использование. – Новосибирск: Наука, 1973.
8. Мальцева, Т.В. Водная растительность Шарапского залива Новосибирского водохранилища / Т.В. Мальцева // Изв. СО АН СССР. Сер. биол. н., – Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1981.
9. Березина, Л.В. Высшая водная растительность / Л.В. Березина // Биологический режим и рыбохозяйственное использование Новосибирского водохранилища. – Новосибирск: Зап.-Сиб. книж. издат. 1976.
10. Киприянова, Л.М. Разнообразие водных и прибрежно-водных растительных сообществ Бердского залива Новосибирского водохранилища / Л.М. Киприянова // Сибирский экологический журнал. – 2000. – Том VII. – № 2.
11. Белавская, А.П. К методике изучения водной растительности / А.П. Белавская // Ботанический журнал. – 1979. – Т. 64, № 1.
12. Катанская, В.М. Высшая водная растительность континентальных водоемов СССР. Методы изучения / В.М. Катанская. – Л.: Наука, 1981.
13. Папченков, В.Г. Растительный покров водоемов и водотоков Среднего Поволжья / В.Г. Папченков. – Ярославль: ЦМП МУБиНТ, 2001.
14. Миркин, Б.М. Словарь понятий и терминов современной фитоценологии / Б.М. Миркин, Г.С. Розенберг, Л.Г. Наумова. – М.: Наука, 1989.

1,8 (рис. 2), что позволяет отнести воду этих участков к классу мезо-сапробных умеренно загрязненных вод.

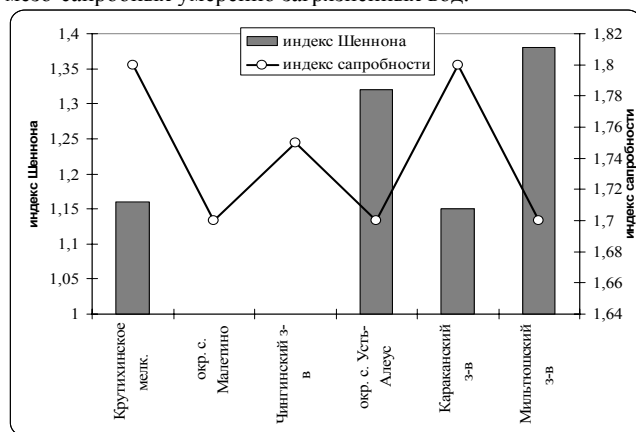


Рис. 2. Индексы сапробности и разнообразия Шеннона-Уивера, рассчитанные по характеристикам гидрофильной флоры ключевых участков Новосибирского водохранилища, 2007 г.

Индекс видового разнообразия Шеннона в фитоценозах исследованных участков находился в пределах 1,15-1,38, что характерно для монодоминантных сообществ. Такое строение фитоценозов характеризует жесткие условия обитания гидробионтов. Полученные значения индекса Шеннона подтверждают значения сапробного индекса.

#### Заключение

Установлено, что за последние 35 лет произошло увеличение видового богатства водной флоры Новосибирского водохранилища.

Как и в 70-е годы на всех обследованных мелководьях основная роль в формировании растительного покрова принадлежит сообществам тростника южного, рогоза узколистного, болотноцветника щитовидного и рдестов – стеблеобъемлющего и блестящего.

Характер распространения водной и прибрежно-водной растительности существенных изменений не претерпел. Высшая водная растительность по-прежнему наиболее развита в верхней части водохранилища, где обширны мелководья. В средней и нижней частях, где берега малоизрезанные и большие глубины, макрофиты встречаются в заливах. По интенсивности зарастания Новосибирское водохранилище относится к слабо зарастающим водоемам.

Значения сапробного индекса на всех исследованных участках водохранилища находились в пределах 1,7-1,8, что позволяет отнести воду этих участков к классу мезо-сапробных умеренно загрязненных вод.

15. Киприянова, Л.М. О некоторых водных растениях Красной Книги Новосибирской области / Л.М. Киприянова // Проблемы ботаники южной Сибири и Монголии, матер. VII междунар. практической конф. – Барнаул, 2008.  
 16. Красная книга Новосибирской области: Животные, растения, грибы. – Новосибирск: Арта, 2008.  
 17. Андреев, В.Л. Классификационные построения в экологии и систематике / В.Л. Андреев. – М.: Наука, 1980.  
 18. Семкин, Б.И. Теоретико-графовые методы в сравнительной флористике / Б.И. Семкин // Теоретические и методические проблемы сравнительной флористики: Матер. II рабочего совещ. по сравнительной флористике. Неринга, 1983. – Л.: Наука, 1987.  
 19. Зарубина, Е.Ю. Гидрофильная флора и растительность водохранилища-охладителя Беловской ГРЭС (Юг Западной Сибири) / Е.Ю. Зарубина, В.В. Кириллов // Гидрофильный компонент в сравнительной флористике фитобиоты России: Сб. научн. тр. – Рыбинск: ОАО Рыбинский «Дом печати», 2006.

Статья поступила в редакцию 3.08.09

УДК 556.11

*Д.М. Безматерных*, канд. биол. наук, доц., уч. секр. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru,  
*О.Н. Жукова*, аспирант ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: bezmater@iwep.asu.ru,  
*Л.А. Долматова*, канд. хим. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул. E-mail: bezmater@iwep.asu.ru

## СОСТАВ И СТРУКТУРА ЗООБЕНТОСА РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОНЫ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ. ЧАСТЬ 2. АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

В первом сообщении были приведены данные об основных гидрохимических характеристиках, составе и структуре зообентоса восьми разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края. Во втором сообщении представлен анализ влияния основных абиотических факторов на формирования зообентоса этих озер.

Зообентос – сообщество животных, жизнь которых связана с границей субстрата и воды [1]. Это сообщество является важным структурным звеном озерных экосистем. Известно, что состав и обилие бентоса зависят от многих факторов, из которых наибольшее значение имеют глубина, подвижность воды, колебания уровня, характер грунта, зарастаемость [2]. Ионный состав воды и уровень минерализации ранее не рассматривались как ключевые факторы формирования озерных экосистем (рис. 1). Только во второй половине XX века появились работы раскрывающие важность этих экологических факторов для формирования озерных экосистем и в частности зообентоса [3-4]. Для бентоса озер юга Западной Сибири ранее было указано, что основными факторами его формирования являются общая минерализация воды и зимний кислородный режим [5]. В настоящее время продолжается активное обсуждение этой проблемы [6-7].

В первом сообщении [9] были приведены материалы и методы исследования, дана краткая гидрохимическая характеристика восьми разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края (рис. 2), проанализированы состав и структура зообентоса.

Для выявления воздействия важнейших экологических факторов был произведен расчет мер включения фаун донных беспозвоночных исследованных озер, который показал низкую степень сходства их состава. Наибольшее сходство видового состава беспозвоночных выявлено для озер Кулундинской низменности (рис. 3). Из озер Касмалинской системы наибольшая связь характерна для о. Большого Островного и о. Мельничного, что вероятно обусловлено сходством их гидрохимических характеристик [9].

Полученные данные по таксономическому составу озер хорошо согласуются с результатами их кластерного анализа по содержанию основных ионов, в котором выявлено два главных кластера (рис. 4). Первый составили соленые ультрагалинные воды (оз. без названия, оз. Кулундинское), второй – составили 6 озер, кластер распадается на две группы. В первую группу вошли солоноватые мезогалинные и полигалинные воды (оз. Пресное, оз. Горькое), во вторую – пресные воды (оз. Мельничное, оз. Ледорезное, оз. Большое Островное) и солоноватые мезогалинные воды (оз. Угловое). Наиболее сходны между собой по содержанию основных ионов оказались озера Мельничное и Ледорезное.

Как известно, величина минерализации оказывает существенное влияние на таксономический состав гидробионтов, при ее увеличении количество видов в озерах, как правило, убывает [4]. В результате наших исследований установ-

лено, что наибольшая устойчивость к высоким уровням минерализации характерна для личинок из семейства двукрылых: Scathophagidae gen., Scatella sp., Ceratopogon sp. Они отмечены при колебаниях минерализации от 0,557 до 125,54 г/л. Также большая экологическая пластичность отмечена для личинок хирономид и жуков, которые встречаются в диапазоне солености от 0,384 до 25,37 г/л (рис. 6).

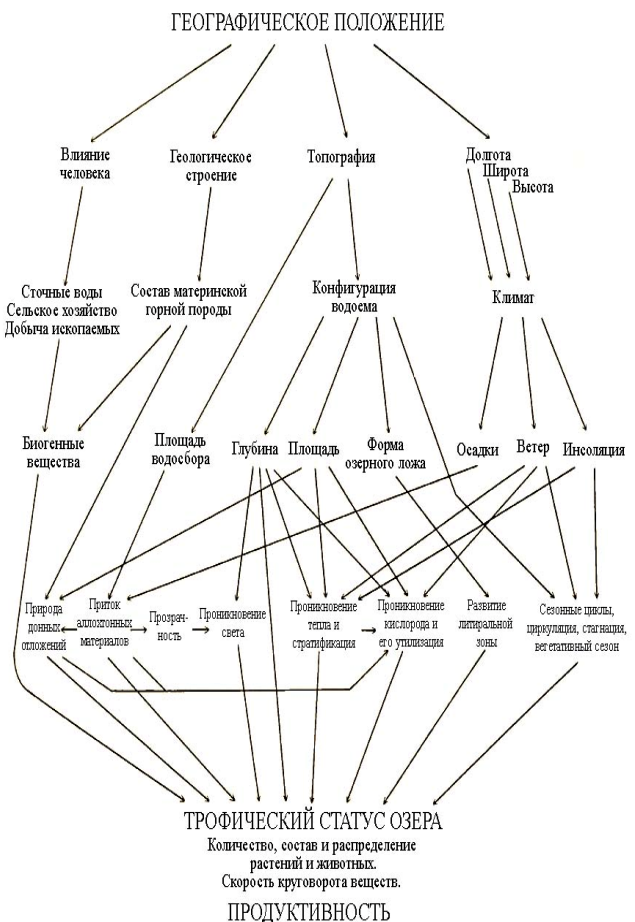


Рис. 1. Схема возможной взаимосвязи факторов, определяющих круговорот веществ в озерах [8]

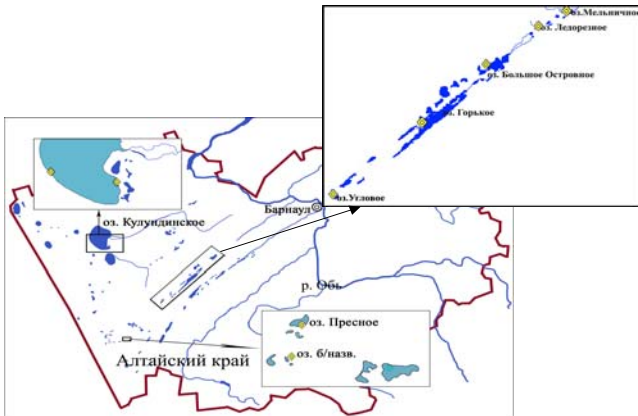


Рис. 2. Карта-схема расположения объектов исследования (отмечены места отбора проб)

Кроме того, установлено, что при возрастании минерализации в составе зообентоса озер увеличивалась доля гетеротопных видов (амфибиотических насекомых) и уменьшалась доля гомотопных (рис. 5). Аналогичная тенденция была выявлена ранее и для других озер юга Западной Сибири [10].

Установлено, что столь же значительное влияние как минерализация воды на уровень развития зообентоса оказывает характер донных отложений. В исследованных озерах максимальное значение биомассы зообентоса характерно для заиленных песков (6,8-11,44 г/м<sup>2</sup>), илы имеют менее разнообразное население и биомассу (1,85-5,11 г/м<sup>2</sup>). Наиболее бедны пески, биомасса бентоса которых не превышает 1,28 г/м<sup>2</sup> (рис. 7).

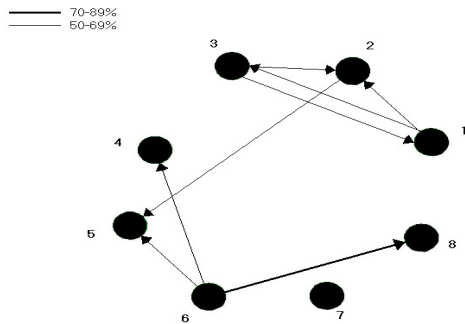


Рис. 3. Ориентированный мультиграф бинарных отношений на множестве мер включения описания зообентоса по наличию видов для озер: 1 – Кулундинское; 2 – озеро без названия; 3 – Пресное; 4 – Горькое; 5 – Угловое; 6 – Большое Островное; 7 – Мельничное; 8 – Ледорезное.

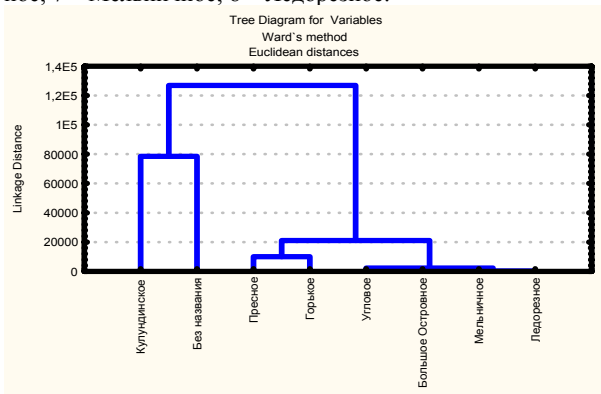


Рис. 4. Результаты кластерного анализа исследуемых озер по основным гидрохимическим показателям (метод Варда)  
Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019-р\_сибирь\_a

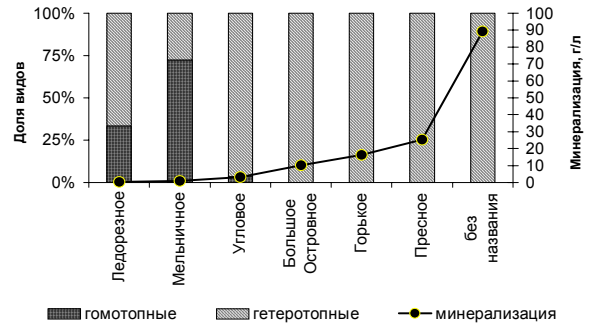


Рис. 5. Соотношение числа гетеро- и гомотопных видов зообентоса в озерах с различной степенью минерализации

Таким образом, минерализация воды и характер донных отложений являются одними из ведущих экологических факторов, определяющих состав и структуру сообществ донных беспозвоночных озер степной и лесостепной зоны юга Западной Сибири. При увеличении минерализации происходит не только уменьшение видового разнообразия и биомассы, но и перестройка таксономической и экологической структуры. Причем, влияние минерализации определяется не только ее уровнем, но соотношением основных ионов в воде.

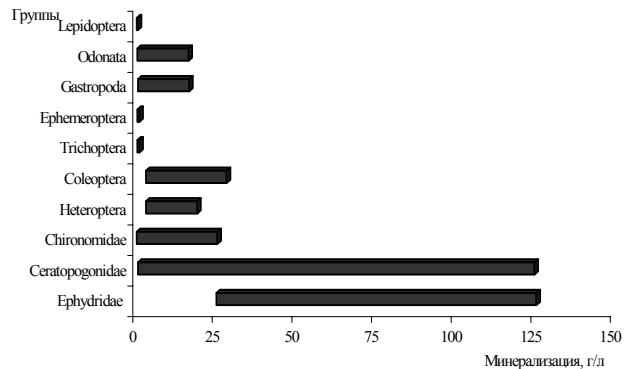


Рис. 6. Галотолерантность основных групп зообентоса исследованных озер

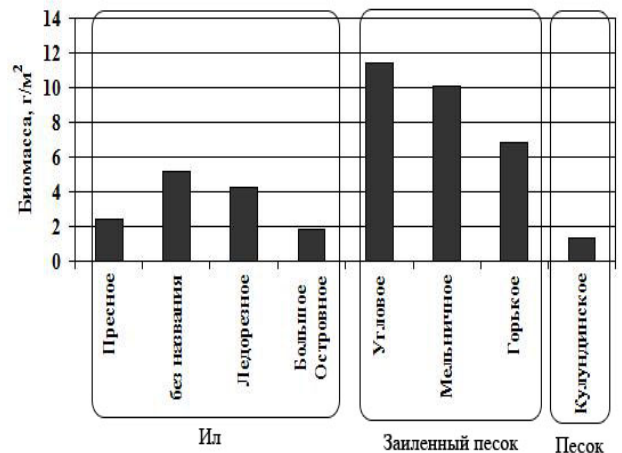


Рис. 7. Показатели биомассы зообентоса в зависимости от характера грунта



## Библиографический список

1. Kalf, J. Limnology: inland water ecosystems / J. Kalf. – USA, NJ, Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2003.
  2. Митропольский, В.И. Зообентос и другие биоценозы связанные с субстратом / В.И. Митропольский, Ф.Д. Мордухай-Болтовской // Методика изучения биогеоценозов внутренних водоемов. – М.: Наука, 1975.
  3. Williams, W.D. Inland salt lakes: an introduction / W.D. Williams // Hydrobiologia. – 1981. – 81.
  4. Hammer, U.T. Saline Lake Ecosystems of the World / U.T. Hammer. – Dordrecht: Dr. W. Junk Publishers, 1986.
  5. Благовидова, Л.А. Влияние факторов среды на зообентос озер юга Западной Сибири / Л.А. Благовидова // Гидробиологический журнал – 1973. – Т. 9, № 1.
  6. Timms, B.V. The biology of the saline lakes of central and eastern inland of Australia: a review with special reference to their biogeographical affinities / B.V. Timms // Hydrobiologia. – 2007.
  7. Безматерных, Д.М. Уровень минерализации воды как фактор формирования зообентоса озер Барабинско-Кулундинской лимнобиологической области / Д.М. Безматерных // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 4 (7).
  8. Rawson, D.S. Some Physical and Chemical Factors in the Metabolism of Lakes / D.S. Rawson // Problems of lake biology: Publication of the American Association for the Advancement of Science. No. 10. – USA, The Science Press, 1939.
  9. Безматерных, Д.М. Состав и структура зообентоса разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края и факторы его формирования. Часть 1. Общие сведения / Д.М. Безматерных, О.Н. Жукова, Л.А. Долматова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 2 (14).
  10. Экология озера Чаны. – Новосибирск: Наука, 1986.
- Статья поступила в редакцию 3.08.09*

# 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 811.1/2

*О.В. Воронушкина, канд. филол. наук, АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olesya\_bagaeva@mail.ru*

#### ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДВОЙНОГО СМЫСЛА В АЛЛЕГОРИИ И МЕТАФОРЕ

В статье дается понимание аллегории как концептуально-структурированного лингвистического явления, способствующего прогнозированию концептосферы личности. Рассматривая механизм порождения двойного смысла в аллегорическом и метафорическом высказываниях, можно выделить параметры, отличающие данные языковые единицы.

*Ключевые слова:* аллегория, метафора, двойной смысл, скрытый смысл, буквальный смысл, концепт, концептуализация.

Ключевым понятием теории двойного смысла является аллегория, основной категорией которой представляется скрытый смысл. Аллегория – это условное изображение отвлечённых идей, которые не ассимилируются в художественном образе, а сохраняют свою самостоятельность и остаются внешними по отношению к нему. Скрытый смысл аллегории характеризуется однозначной постоянной определённой и раскрывается не непосредственно в художественном образе, а лишь путём истолковывания содержащихся в образе явных или скрытых намёков и указаний, т.е. путём подведения образа под какое-либо понятие (моральные, философские идеи и т.д.). Основной смысл всегда имплицитен, он не является непосредственно данным; даже в простейшем высказывании его выявление – это результат сложной интерпретации. Допустив, что текст имеет только один верный смысл, при интерпретации многозначных текстов приходится неизбежно выбирать из всех возможных смыслов тот, который представляется необходимым, поэтому теория двойного смысла оперирует при этом релевантностью скрытого смысла.

Метафора рассматривается в статье как лингвистическое явление, сферы актуализации которого, как известно, различны: 1) нехудожественная речь – стили обиходно-бытовой, газетно-публицистической, научно-популярной; 2) художественная речь – фольклор, художественная и библейская литература.

Приоритетной сферой функционирования аллегории следует считать художественную литературу, в первую очередь, тексты поэтической формы. Это обусловлено, прежде всего, тем фактом, что не все понятия подвергаются аллегоризации в силу своей отвлечённости и наличия устойчивых образов, следовательно, в данном случае наблюдается понятийная ограниченность, что не свойственно процессу метафоризации.

Исходя из понимания аллегории как эстетической категории, многие учёные определяют её как тип образности или перенос значения. Для данного исследования актуальным является рассмотрение аллегории как иносказания, причём в прямом смысле этого слова, поскольку что-то именно вербализовано в другом виде.

В современной лингвистике большое внимание уделяется исследованию метафоры как таковой в плане её порождения и представленности (Н.Д. Арутюнова, Л.М. Алексеева, М.Г. Мелентьева, Дж. Миллер, М.В. Никитин, Г.Н. Скляревская, В.Н. Телия, М. Блэк, М. Джонсон, Д. Дэвидсон, Дж. Лаккофф, М. Тернер, Ж. Фоконье и т.д.), в то время как аллегория рассматривается только как стилистическая фигура.

Кроме того, важно отметить и тот факт, что метафора рассматривается и в стилистическом, и в лексикологическом аспектах, в то время как представление об аллегории не выходит за рамки стилистики. С одной стороны, некоторые лингвисты считают аллегорией подвидом метафоры (М.П. Брандес, Г. Михель, А.А. Потенба, Э.Г. Ризель, В. Фляйшер, Е.И. Шендельс и т.д.). С другой стороны, как феномен иносказательности, аллегория рассматривается как самостоятельное явление, независимое от метафоры (И.В. Арнольд, И.Б. Голуб, Н.Н. Гончарова, Ф. Растье, П. Фонтанье и т.д.). Поэтому, для выведения исследуемого явления языка за рамки стилистики следует определить основание его включения в область когнитологии.

Изучив толкования терминов «метафора» и «аллегория» в различных словарях и учебниках по лексикологии, стилистике, логике и когнитологии, можно прийти к выводу, что главная функция метафоры заключается в приписывании предмету некоторого признака или комплекса признаков имманентного характера. А главная функция аллегории состоит

в выражении отвлечённого и не достаточно освоенного понятия посредством более конкретного и доступного.

Аллегория в широком смысле слова включает все случаи различия между образом и значением. Не говоря уже о возможности применения этого термина к другим искусствам, в художественной сфере аллегория совпадает с поэзией вообще. Затем, как подчёркивает А.А. Потебня в своей «Теоретической поэтике», в более узком смысле под аллегорией разумеем слияние нескольких метафор. Аллегория в еще более тесном смысле есть метафора не только а) сложная (метафора в одном слове, как «понимание», «волнение», «пленительный», и в одном предложении или сочетании предложений, например, пословица, может аллегорией и не называться), но и б) полная, т.е. такая, в словесном выражении которой нет явных указаний на ее значение [1, с. 238]. Конечно, заявленные положения бесспорны. Однако в них не просматривается чёткая дифференциация между метафорой и аллегорией по способу их возникновения (порождения), так как процесс познания двойных смыслов до сих пор остаётся вне научного внимания.

Следует также не забывать о понятийной ограниченности такого явления как аллегория, так как только абстрактные понятия, идеи или суждения подвергаются аллегоризации.

(1) *Und wer an ihnen vorüberspaziert, könnte denken, es seien riesengroße Bienenstöcke. Es summt von Gelächter, Geschrei, Getuschel und Gekicher* [2, с. 6].

Сравнение (скрытое) домиков для детей в лагере с ульями обусловлено именно понятийной соотнесённостью, реализованной в общем образе, который представляет в большей степени не формальную картину, а деятельностный аспект. Например, при обращении к тем же домикам, но в момент проживания и отдыха там взрослых людей, ассоциация меняется, поскольку в действиях данной субъектной группы превалирует определённый порядок и обдуманый ход действий, в отличие от детской субъектной группы. На основе этого сходства происходит метафоризация домиков и их использование, что проявляется в действиях для актуализации ассоциативных связей.

(2) *“Du sollst nicht bei ihm jodeln, du, dumme Kuh!”* [3, с. 63].

Метафора такого толка представляет собой принадлежность культуры немецкого народа, как, кстати, и русского, которые исповедуют христианство. В данном контексте метафорическое высказывание основано на стереотипическом восприятии коровы как глупого, неповоротливого животного, ставшего прототипическим элементом метафорической номинации конкретного человека. Данная метафора возникает на основе сходства в поведении человека и животного.

Иными словами, метафора, возникающая на основе сходства между предметами или явлениями, существует независимо от нас и от нашего сознания. Подтверждение можно найти в любом словаре или учебнике по лексикологии и стилистике. Например: «Метафора, метафоричность (греч. *metaphora*), вид тропа, перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой, по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту» [4, с. 218].

(3) *Lange bevor die Heilkunst Handlangerin des Mordes wurde, hatte sie auf dem Markt gestanden und sich dem Meistbietenden verdingt* [5, с. 183].

(4) *Der Tod hat noch keinen vergessen* [6, с. 229].

В представленных высказываниях сходства или перенесения свойств одного предмета на другой не наблюдается. Их авторы создают человеческий образ таких понятий как «die Heilkunst» и «der Tod», а именно образ некой деловой женщины, которая стоит на площади и заключает некий договор (3), и образ мужчины, который ничего и ни про кого не забывает (4). Фактический материал представляет аллегорические высказывания, скрытый смысл которых эксплицируется не столько на основе ассоциативных связей, сколько на основе мыслительных образов, порождённых ментальностью народа и отдельной личности.

Таким образом, можно прийти к выводу, что аллегория возникает только в результате определённых мыслительных операций. «Аллегория – одна из форм иносказания, в которой конкретный образ используется для выражения отвлечённого понятия или суждения» [7, с. 28]. В аллегории присутствуют два плана: образно-предметный и смысловой, но именно смысловой план первичен, так как образ фиксирует уже какую-либо заданную мысль. А образы и мысли могут возникать только в сознании человека и использоваться только каким-либо определённым человеком, а именно автором художественного произведения. Однако это не противоречит факту существования устойчивых образов в общепринятых аллегориях.

Из вышесказанного следует, что метафора по сравнению с аллегорией носит более поверхностный (внешний) характер. Аллегория же никогда не покидает сознания человека, так как здесь невозможно обнаружить какого-либо внешнего сходства предметов.

Сходство на уровне метафоры доступно, так как очень легко можно установить её прототип. Иными словами, в метафоре прототип является основным, в ней актуализуется его сущность, даётся его качество. Как отмечает Г.Д. Косых, в основе механизма порождения метафорического высказывания лежит несколько принципов. К ним следует отнести зависимость субъектно-объектных отношений от оценочного компонента использованной метафоры, принцип статичности в динамическом контексте, принцип обобщённости, принцип нереальности, принцип сопоставленности, принцип образности, принцип экономичности [8, с. 10-11].

Механизм порождения и прототип аллегории установить гораздо труднее, поскольку в аллегории происходит выделение множества скрытых сущностей. Для того чтобы установить её истоки, необходимо рассмотреть пути взаимодействия скрытых и явных смыслов.

В аллегории буквальный и скрытый смыслы связаны чаще всего с реальностью (это оговаривается даже в определении аллегории: «...конкретный образ используется для выражения отвлечённого понятия или суждения») и соединены между собой тождеством их концептов. В метафоре же буквальный смысл связан в основном с ирреальностью (хотя и не всегда). Например: «Ich wohne immer im Himmel». Воспринимая данное выражение буквально, можно с уверенностью сказать, что подобное в природе не существует. А явление, вскрываемое вторым смыслом (Ich bin Flieger), вполне реально.

(5) *Willkommen, schöner Jüngling,  
Du Wonne der Natur!  
Mit deinem Blumenkörbchen  
Willkommen auf der Flur! ...* [9, с. 86]

Буквальный смысл (Willkommen, schöner Jüngling) и скрытый смысл (Willkommen, schöner Frühling) приведённых аллегорий непосредственно связаны с реальностью.

Как указывает А.Ф. Лосев, «выражение есть синтез и тождество внутреннего и внешнего, самооткровенное различие внутреннего и внешнего. Аллегория есть бытие выразительное. Стало быть, аллегория также имеет нечто внутреннее и нечто внешнее; и спецификом аллегории можно найти, следовательно, только как один из видов взаимоотношения внутреннего и внешнего вообще» [10, с. 62]. Аллегоризм, по мнению А.Ф. Лосева, есть всегда принципиальное неравновесие между означаемым и означающим. В аллегории образ всегда больше, чем идея. Таким образом, аллегория – это тождество идеи и образа. Но речь идёт не о полном отождествлении изображённой идеи с её предметом. Например, в басне лисица разговаривает человеческим голосом с вороной, и ворона по-человечески её понимает, поддаваясь на её лесть. Однако баснописец отнюдь не хочет сказать, что лисица и ворона действительно по-человечески говорят и понимают друг друга. Эти животные здесь только примеры, только иллюстрация, а не полное и действительное тождество их с людьми. Если взглянуть на данный факт более узко, рассматривая его с когнитивных позиций, то это тождество в аллегории будет прояв-

ляться в виде тождества концептов скрытого и буквального смыслов, основанного на идентичности некоторых микроконцептов.

Опираясь на пример (5), можно продемонстрировать идентичные микроконцепты, на основе которых возникает тождество концептов буквального и скрытого смыслов (БС и СС) и происходит актуализация аллегорического высказывания.

<i>Микроконцепт БС:</i>	<i>Микроконцепты СС:</i>
●обновление (человека);	●обновление (в природе);
●переходное состояние (между ребёнком и мужчиной);	●переходное состояние в природе (между зимой и летом);
●расцвет (сил);	●расцвет (природы после зимы);
●радость (жизни);	●радость (пение птиц, журчанье ручьёв);
●теплота (душевная) и т.д.	●тепло (температура) и т.д.

Если же говорить о количественном факторе при рассмотрении микроконцептов в концептосфере двойного смысла, то следует опираться на концепцию А.Ф. Лосева о соотношении «внутреннего» и «внешнего» в аллегории: «Здесь «внешнее» перевешивает «внутреннее», «реальное» – полнее и интереснее «идеального» [10, с. 64].

(6) *Wie eitel diese Männer, wie töricht! Es fiel Hedi gar nicht ein, zu weinen. Sie dachte nicht einmal an ihn. ....*

*Ihre Paläste waren in Schutt zerfallen, die Paläste mit dem Wappenschild der Hecht-Babenberg: das rote Pferd im blauen Feld. Dahin! Schon aber baute Hedi neue Paläste! Weit aus herrliche, kühnere!* [11, с. 77]

Основой реализации данного аллегорического высказывания служит представление абстрактного понятия «Traum» (скрытый смысл), посредством конкретного предмета «Palast» (буквальный смысл). Определим, какие микроконцепты включают в себя указанные смыслы (КБС и КСС).

«Palast der; -(e)s, Paläste; ein großes, teures Gebäude, in dem ein König, Fürst o. Ä. lebt <ein prunkvoller P.; der P. des Königs, des Maharadschas usw>» [12, с. 735].

«Traum der; -(e)s, Träume; ... 2 ein großer Wunsch <ein T. geht in Erfüllung, erfüllt sich, wird wahr>» [12, с. 992].

<u>Palast</u> (КБС)	<u>Traum</u> (КСС)
- das Gebäude;	- der Wunsch (ein abstraktes Bild im Bewußtsein);
- groß;	- groß;
- teuer;	- die Irrealität (sehr oft);
- prunkvoll;	- eine Person, die ihn gebaut hat;
- die Realität;	- die Schönheit (Märchenhaftigkeit);
- eine Person, die ihn gebaut hat	- die Erfüllung;
(z.B. der Architekt);	- der Zerfall.
- eine Person, die ihn besitzt	
(z.B. der König);	
- die Schönheit (Herrlichkeit);	
der Zerfall.	

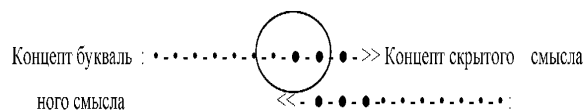
Анализ фактического материала (6) показал, что концепт буквального смысла основывается обычно на большем количестве микроконцептов (в данном случае их 9), чем скрытая идея (их 7), так как его легче представить и дать какие-либо характеристики.

Смыслы аллегорического высказывания воспринимаются в виде концептов и микроконцептов как минимальных единиц на уровне сознания. Таким образом, обращение к семантическим компонентам слов, репрезентирующих данные концепты, необходимо для выявления микроконцептов.

Мыслительные операции в виде цепочки микроконцептов, можно изобразить схематично.

Таким образом, взаимодействие, а именно, тождество выделенных концептов обуславливает порождение нового смысла. В примере (6) были выявлены следующие идентичные микроконцепты: 1) groß; 2) eine Person, die ihn gebaut hat; 3) die Schönheit; 4) der Zerfall. Именно на этих микроконцептах базируется тождество концептов скрытого и буквального смысла (Palast ≡ Traum), в результате чего происходит актуализация данного аллегорического высказывания.

Модель взаимодействия концептов



Следует оговорить тот факт, что в метафоре тоже можно пронаблюдать момент тождественности. Однако тождество в метафоре играет второстепенную роль, так как на первом месте стоит сходство. В аллегории сходство можно пронаблюдать только на глубинном уровне, поэтому тождество выходит на первый план и является наиболее актуальным для выявления скрытого смысла.

Конечно, аллегория иногда может быть воспринята буквально. В этом случае цепочка мыслительных операций прерывается и возникает опасность безуспешности коммуникации, так как только реализация двойного смысла прогнозирует успешность. В большинстве случаев выявление истинного смысла возможно только в контексте и в процессе мыслительных операций - интерпретации.

Следует отметить, что, наверное, в силу наличия глубоко скрытого смысла аллегория способна подчинять и нейтрализовать метафору, а метафора аллегорию нет (в процессе отбора фактического материала подобных примеров зафиксировано не было).

(7) *“Diese beiden Feststellungen sind nun zwar für uns ebenso frappierend neu wie die Aussage vom naßmachenden Regen, aber der berühmte Hund liegt trotzdem irgendwo zwischen ihnen begraben.*

*Ich suche also den Hund.*

*Ich gehe die Straße entlang, ziemlich schieläugig, meine ich: das eine Auge nach vorn, das andere nach unten. Zugegeben, es ist schwer, auf solche Art zu schielen, aber notwendig, seitdem ich festgestellt habe, daß ich – mit beiden Augen auf den Füßen – stets auf eine – freilich weite – Kreisbahn gerate. So also gehe ich auf der Geschichtenstraße, bücke mich und hebe etwas auf. Ein Hundehaar. Der verdammte Hund hat sich in seine Bestandteile aufgelöst. Ich hebe tausend Hundehaare, Hundeknochen, Hautfetzen auf, finde zwei Hundeschnauzen... Und ich baue den Hund zusammen ...”* [13, с. 55]

В данном тексте можно выделить несколько метафор: «das eine Auge nach vorn, das andere nach unten», «mit beiden Augen auf den Füßen», «Der verdammte Hund hat sich in seine Bestandteile aufgelöst», «ich baue den Hund zusammen» и т.д. Однако в конкретных контекстуальных условиях они теряют своё метафорическое значение на фоне одной единственной аллегории, данной ещё в начале отрывка - «der berühmte Hund liegt trotzdem irgendwo zwischen ihnen begraben» - и разворачивающейся на протяжении всего текста, подчиняя при этом все метафоры.

Е.И. Шендельс, Э.Г. Ризель и многие другие исследователи пишут в своих работах по стилистике об общепринятых, индивидуальных, простых и развёрнутых аллегориях. Появление развёрнутой аллегории может быть в двух случаях: во-первых, на основе нейтрализации метафор, например, в притче; во-вторых, за счёт нескольких простых аллегорий (слов, словосочетаний), например, в басне.

Появление развёрнутой метафоры возможно только за счёт развёртывания простых метафор, реализующихся на уровне слова или словосочетания. «Кроме того, речь идёт не об одной метафоре, развёрнутой в двух изотопиях, а о неопределённом количестве метафорических коннекций (их содержание необязательно тождественно), устанавливаемых между семемами нескольких родовых изотопий. ... Разнородность семантических областей и измерений делает метафору развёрнутой или нет» [14, с. 190].

(8) *Kleine Töpfe kochen bald über.* [6, с. 231].

Дословный перевод предложенного высказывания – «маленькие горшки быстро перекипают». Однако, зная то, что это пословица, и то, что она обычно носит поучающий харак-

тер, реципиент понимает, что речь идёт о маленьких людях: «маленькие людишки легко заводятся, но быстро сторают». Таким образом, становится очевидным тот факт, что процесс реализации аллегорического высказывания в данном случае происходит не на уровне одной лексемы (Torf ≡ Mensch), а на уровне всего предложения. Основным является фактор персонализации объекта, когда он обладает качествами, аналогичными субъектнм в скрытом смысле.

(9) *Der Winter – ein alter Mann; das Gesetz – (Frau) Justitia; die Feigheit – der Hase u.a.*

Аллегория на низшем уровне (лексемы) – это какой-то более устоявшийся образ (в то время как метафора более спонтанна). Для того чтобы её реализация прошла успешно, человек должен обладать определённым опытом, фоновыми знаниями исторического, культурологического и интеллектуального плана. Следует отметить, что всё это также важно для понимания аллегории других уровней, однако там на первом месте будет стоять контекст.

Таким образом, становится очевидным, что безуспешность коммуникации возникает из-за того, что прерывается цепочка мыслительных операций. А это происходит либо из-за отсутствия общих фоновых знаний, либо из-за выпадения какого-то звена – микроконцепта, т.е. нет взаимодействия явного и скрытого смыслов.

Метафора и символ актуализируются в основном только на низших уровнях языка: на уровне слова и словосочетания. А аллегория, в отличие от других форм иносказания, может реализоваться на разных уровнях. Во-первых, на уровне текста: басни, библейские притчи, сатира, пародия, некоторые драматические произведения (напр., драма Б.Брехта «Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui.»), романы (напр., роман А.Зегерс «Das siebte Kreuz») и т.д. Во-вторых, на уровне предложения и, в-третьих, на уровне слова (лексемы). Следует отметить, что, говоря о слове, словосочетании, предложении и тексте, как уровнях языка и уровнях реализации аллегории, мы имеем в виду формальную сторону (внешнюю оболочку) данных языковых явлений.

Если взглянуть на приведённые примеры со стороны содержания (с внутренней стороны), то можно обнаружить следующее: пословицы, несмотря на их краткость, также представляют собой тексты, так как в них заложен сюжет, образ, действие, скрытые вступление и заключение (мораль). Если транспонировать аллегорю, заключённую в одной лексеме, то это тоже скрытый текст со всеми указанными свойствами и структурой. Например: *O mein Herbst!* Указанная лексема может имплицировать следующий текст: *Mein Alter ist schon weit genug, und bringt mir gute Früchte mit schlechten Krankheiten zusammen, bis zu Ende aber ist es noch weit.*

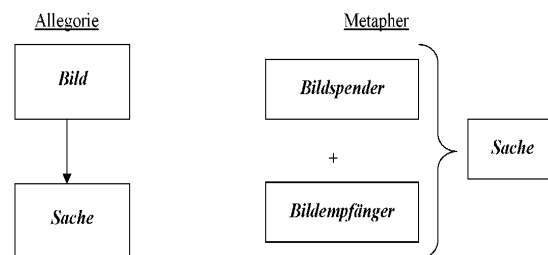
Таким образом, можно предположить, что реализация двойного смысла аллегории осуществляется на уровне текста, который не всегда эксплицитован. Однако интерпретация лексемы-аллегории, аллегорического словосочетания или высказывания порождает текст как феномен отражения действительности, как единицу коммуникации, как специальным

образом организованную закрытую цепочку предложений, представляющих собой единое высказывание, как макроструктуру, все высказывания которой связаны не только линейной, но и глобальной когерентностью. Данное свойство является одной из её отличительных черт от метафоры.

Из вышесказанного следует, что метафора и аллегория противопоставлены друг другу по многим параметрам. Наглядной в отношении дифференциации аллегории и метафоры является схема (см. ниже), представленная Эберхардом Гермесом в его словаре основных понятий литературы [15, с. 12]. В данной схеме чётко прослеживаются различия в порождении и восприятии буквальных и скрытых смыслов в обозначенных фигурах. Действительно, восприятие любого аллегорического высказывания начинается с образа (Bild), интерпретация которого ведёт к пониманию основного смысла (Sache). При порождении метафорического высказывания происходит приписывание предмету некоторого признака, в результате чего возникает нечто новое. Следовательно, можно утверждать, что в метафоре проявляется триединство указанных сущностей. Об этом свидетельствует также теория концептуальной интеграции, представляющая «область-мишень» (Sache) как интегрированное пространство, возникшее в результате взаимодействия двух «областей-источников» (Bildspender, Bildempfänger) (О.К. Ирисханова, Ш. Кулсон, Дж. Лаккофф, Ж. Фоконье и др.).

Схема 2.

Взаимодействие скрытого и буквального смыслов в аллeгории и метафоре



Таким образом, аллегоризация – это множество мыслительных операций. Следовательно, она непосредственно связана с нашей когницией (с когнитивными процессами). В сознании человека возникают мыслительные цепочки, состоящие из определённых звеньев – микроконцептов. Именно поэтому, концептуализация двойных смыслов особенно актуальна для установления происхождения и механизма порождения новых смыслов аллегорических высказываний. Она находится в основе их генезиса, а главное – это найти истоки общей картины, т.е. установить взаимосвязь буквального и скрытого смыслов для идентификации содержания текста.

#### Библиографический список

1. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика / сост., вступ. ст., коммент. А.Б. Муратова. – М.: Высшая школа, 1990.
2. Kästner, E. Das doppelte Lottchen / E. Kästner. – Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, 1992.
3. Konsalik, H.G. Eine angesehene Familie / H.G. Konsalik. – Berlin und Dresden: [Б.и.], 1969.
4. Литературный Энциклопедический Словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская Энциклопедия, 1987.
5. Brecht, B. Ein Lesebuch für unsere Zeit / B. Brecht. – Weimar: Volkverlag.
6. Graf, A.E. 6000 deutsche und russische Sprichwörter / A.E. Graf. – Haale (Saale): VEB Max Niemeyer Verlag, 1958.
7. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН. – М.: Интелвак, 2001.
8. Косых, Г.Д. Коммуникативная модель метафорического высказывания в современном немецком языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Г.Д. Косых. – Барнаул: [Б.и.], 2000.
9. Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. – Moskau: Verlag Raduga, 1984.
10. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / сост., подгот. текста, общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П.Троицкого. – М.: Мысль, 2001.
11. Kellermann, Bernhard. Ausgewählte Werke in Einzelausgaben. Der 9. November. Roman / B. Kellermann. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1968.
12. Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache: Большой толковый словарь немецкого языка: Для изучающих немецкий язык. – М.: Март, 1998.
13. Bržzan, J. Herkunft und Standort: Aussagen / J. Bržzan. – Bautzen: Domovina-Verlag, 1981.
14. Растье, Ф. Интерпретирующая семантика / Ф. Растье. – Нижний Новгород: Деком, 2001.

15. Hermes, Eberhard. Abiturwissen Grundbegriffe der Literatur von A bis Z: Definitionen – Beispiele – Erläuterungen / E. Hermes. – Stuttgart; Düsseldorf; Leipzig: Klett, 1999.

Статья поступила в редакцию 22.04.09

УДК 801.318

*О.В. Гусельникова*, канд. филол. наук, НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: egor1983@yandex.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ФРЕЙМОВОГО АНАЛИЗА

В статье обосновывается возможность использования понятия фрейма по отношению к анализу различных языковых явлений; рассматриваются различные варианты фреймового анализа, их суть, основные задачи и достоинства каждого подхода.

**Ключевые слова:** фрейм, фреймовый анализ, моделирование языка, структура знания.

В настоящее время когнитивная лингвистика занимает достаточно прочное место в современной науке. С ее приходом исследования обогатились новым взглядом на давно обсуждаемые и решаемые проблемы, новым понятийным аппаратом и различными методами и экспериментальными процедурами изучения тех или иных языковых явлений. Новые методики позволили ученым описать значения языковых единиц как результат обработки определенных знаний о мире; исследовать общие принципы и приемы организации структур знания, стоящих за тем или иным значением; объяснить значение через определенную структуру знания; выявить механизмы взаимодействия когнитивных и языковых структур.

Одним из таких методов является фреймовый анализ, базирующийся на когнитивном подходе к языковым явлениям и предполагающий привлечение тех неязыковых знаний, которые востребованы для понимания языковых фактов. В основе данного анализа лежит одно из центральных понятий когнитивной лингвистики – фрейм. Родоначальником использования категории фрейма во многих отраслях науки (естественные науки, когнитивная психология, лингвистика, когнитивная лингвистика, прикладная лингвистика, занимающаяся нейро-лингвистическим программированием, и т.д.) стал М. Минский [1], один из первых организаторов базы данных в теории искусственного интеллекта, позволяющей упорядочить и структурировать весь объем представляемой в ней информации.

В когнитивной лингвистике насчитывается большое количество работ, в которых используется понятие фрейма. «Общее» определение фрейма, включающее в себя наиболее часто упоминаемые исследователями его свойства, выглядит следующим образом: это когнитивная структура знания / структура представления знания о типичной, тематически единой ситуации, организованная в виде совокупности иерархически расположенных, взаимодействующих друг с другом субфреймов и составляющих их слотов, характеризующаяся наличием конвенционального начала и категориальным принципом организации знания. Важным, с нашей точки зрения, является то, что фрейм начинает рассматриваться как динамическая структура с «активными зонами», в которой даже стабильные, конвенциональные признаки могут смещаться на нижние уровни, что, однако, не предполагает абсолютного разрушения конвенционального начала во фрейме. В структуру фрейма, как правило, входят субфреймы – уровни во фреймовой структуре, представляющие собой набор тематически единых признаков, и слоты – формы выражения определенного когнитивного признака.

Необходимо отметить, что каждый исследователь берет во внимание из данного определения только те свойства фрейма, которые важны с точки зрения его работы, и варьирует структуру данного понятия.

Разные взгляды на категорию фрейма способствовали появлению различных вариантов фреймового анализа. Однако все исследования, в которых используется данный подход, можно объединить:

1) взглядом на категорию фрейма как на один из элементов метаязыка, позволяющий в новом ракурсе взглянуть на

традиционные проблемы лингвистики и изучить еще неизученные области;

2) признанием всеми авторами, работающими с понятием фрейма, его несомненного достоинства в плане изучения как формы репрезентации значения по отношению к анализу языковых единиц на уровне их восприятия носителями языка благодаря таким свойствам фрейма, как категориальный принцип организации знания, представление знания о типичной, тематически единой ситуации, четко выстроенная иерархическая и динамическая структура с «активными зонами», отражающая актуальные для современного носителя языка признаки и степень их значимости, что позволяет наблюдать и описывать результаты категоризации, представлять их в виде организованной иерархической структуры и более глубоко изучать значения языковой единицы;

3) обращением многих ученых к фреймовому анализу как методу когнитивного и семантического моделирования языка, помогающему изучить, как отмечает Н.Н. Болдырев, взаимодействие семантического пространства языка (языковых значений) и структур знания, мыслительного пространства; смоделировать «принципы структурирования и отражения определенной части человеческого опыта, знаний в значениях языковых единиц, способы активации общих знаний, обеспечивающих понимание в процессе языковой коммуникации» [2, с. 29].

В настоящее время в современной лингвистике можно выделить несколько вариантов фреймового анализа:

1. Приверженцы одного из подходов опираются на труды Ч. Филлмора [3] и видят задачу фреймового анализа в описании стоящего за словом мыслительного представления и выделении в этом представлении наиболее важных аспектов, определяющих специфику значения и отличающих его от значений других лексических единиц в данной семантической области. С их точки зрения, фрейм является когнитивным основанием лексического значения, содержащим информацию о стереотипной ситуации. К числу исследователей, интересующихся данным подходом, можно отнести Т.Д. Дьяченко [4], О.Ю. Рыскину [5], С.Б. Уланову [6], И.В. Колмагорова [7], Т.А. Дубовую [8] и др. Цель данного подхода – в описании знания об определенной стереотипной ситуации и всех относящихся к ней признаков, выявлении и изучении семантико-синтаксических особенностей лексических единиц, объективирующих это знание в языке.

Несомненным достоинством этого варианта фреймового анализа является возможность привлечения всего объема необходимой информации – лингвистической и экстралингвистической, учета языковых и неязыковых знаний, позволяющих выявить специфику значения, отличающую его от значения остальных лексических единиц, составляющих языковую систему.

Отдельного внимания заслуживает использование данного варианта фреймового анализа для исследования терминологического аппарата. Ряд ученых (О.В. Чурсин [9], И.А. Громова [10], А.Р. Джигарханов [11] и др.) пытаются описать типы фреймов, лежащих в основе разделов разных терминологических областей, дать когнитивные характеристики терминов, показать сложность и иерархичность связей и отноше-

ний между элементами единой терминосистемы. По их мнению, когнитивный подход к терминологии (в частности, фреймовый анализ) предоставляет возможность увидеть исследуемую терминосистему как результат взаимодействия языка, культуры и мышления; обратить внимание на культурно-специфические характеристики, что не всегда удается при традиционном подходе; описать формализованную организацию полученных знаний в человеческом сознании [11, с. 25-26]. В качестве плюса применения фреймового подхода к исследованию терминосистемы можно также добавить способность фрейма упорядочить терминосистему и описать ее в виде удобной структурированной формы, что поможет, в свою очередь, отразить многоплановость того фрагмента языковой картины мира, в котором представлена та или иная терминологическая система.

2. В особую группу хотелось бы выделить исследователей (Ю.Н. Рогачева [12], О.Ю. Ромашина [13], Т.В. Яскевич [14] и др.), занимающихся моделированием фреймовой структуры определенного языкового материала в виде когнитивно-пропозициональной структуры. В основе данного подхода лежит идея о том, что между действительностью и ее отражением в семантической системе языка существуют определенные структуры знания в сознании говорящего, именно к ним он обращается, выделяя важные для него признаки. Приверженцы этого подхода исходят из понимания пропозиции как языкового коррелята фрейма, его операциональной единицы. Выстраивание определенного фрейма в виде пропозиции, с их точки зрения, позволяет исследователю выявить, изучить и подробно описать специфику и разную степень реализации всех / нескольких признаков в конкретном речевом высказывании. А это, в свою очередь, способствует пониманию и осознанию сложности семантики репрезентирующих определенный фрейм языковых средств и помогает из их огромного количества выбрать наиболее правильное средство реализации передаваемого в данный момент речи мыслительного содержания.

Например, Т.В. Яскевич [14] представляет и анализирует фрейм «выбор» в современном английском языке в виде иерархически организованной пропозиции с компонентами ВЫБИРАЮЩИЙ, ВЫБИРАЕМОЕ, МОТИВ / ЦЕЛЬ, АЛЬТЕРНАТИВА и т.д. Исследуя семантику репрезентирующих данный фрейм глаголов, автор акцентирует внимание на степень реализации в них выбора, что позволяет четко дифференцировать значения лексических единиц в зависимости от фокусировки на том или ином аспекте, актуальном в данный момент высказывания.

3. Другой подход к фреймовому анализу базируется на теории метафорического моделирования. Под метафорической моделью понимается «существующая в сознании носителей языка взаимосвязь между понятийными сферами, при которой система фреймов сферы-источника служит основой для моделирования понятийной системы другой сферы-мишени» [15, с. 94]. Суть данного подхода – в выявлении и описании исходной понятийной области (сферы-источника) и новой сферы-мишени, в выстраивании относящегося к данной модели фрейма и составляющих его слотов, а также в определении и анализе компонента, связывающего сферу-источник и сферу-мишень и дающего основание для метафорического осмысления той или иной ситуации / явления. В русле данного подхода работают А.П. Чудинов [15], Г.Г. Молчанова [16] и др.

Так, Г.Г. Молчанова наглядно демонстрирует распространное в последнее время в нашем обществе заимствование компьютерных терминов и их перенос из языка-источника в другое поле-цель на примере фрейма «компьютер – это человек». В данном случае через проецирование и сопоставление с известной моделью мира происходит фокусирование внимания на таких человеческих свойствах механизма, как его хрупкость, незащищенность, подверженность порче [16, с. 11].

Достоинством данного подхода является возможность с помощью метафоры и фреймы описать механизм когнитивной

обработки определенного отрезка действительности, чтобы понять, как представляется мир носителю языка и чем он пользуется для восприятия и понимания сложных перемен, происходящих в окружающем мире.

4. В отдельное направление можно выделить применение фреймового анализа при изучении фразеологизмов. И хотя количество работ, в которых используется категория фрейма при анализе фразеологического материала, немногочисленно (А.Б. Феоктистова [17; 18], А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский [19; 20], Н.Ф. Алефиренко [21; 22], Т.В. Филипенко [23] и др.), это направление является достаточно перспективным и постепенно приобретает популярность.

Исследование фразеологизмов в русле теории фреймов позволяет осмыслить «традиционный» языковой материал в новом аспекте: провести анализ «глубинной» структуры фразеологизмов, попытаться выявить принципы организации фреймовой структуры фразеологических единиц, на которые опирается носитель языка при их использовании, выявить и описать модели образования актуального значения фразеологизмов и т.д. Чаще всего объектом фреймового анализа становится фразеологическое значение в том или ином его ракурсе.

Методика фреймового анализа базируется на теории концептуального моделирования актуального значения идиомы, разработанной А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским [19; 20]. Суть теории заключается в том, что в качестве источника формирования идиоматического значения выступают не значения слов-компонентов, а связанные с ними фреймы и сценарии, в связи с чем значения идиом предлагается описывать как результат концептуальных преобразований над фреймами / сценариями и их составляющими – слотами [19, с. 3]. Авторы исходят из того, что когнитивное описание плана содержания должно включать соответствующий фрагмент структуры знания (в виде фрейма) и совокупность когнитивных операций, лежащих в основе его функционирования.

Исследователи разрабатывают «открытую» типологию, в которой даны некоторые типы элементарных преобразований над слотами (составляющими фреймов / сценариев) и их содержанием, приводящих к введению знания, фиксированного в концептуальном представлении, в языковые структуры, в частности, в значение фразеологизмов. В число этих преобразований входит:

- 1) замена содержания слота на нехарактерное;
- 2) введение нехарактерного слота со свойственным ему содержанием;
- 3) перенесение концептуального содержания слота одного фрейма в другой фрейм;
- 4) свертывание фрейма в один слот;
- 5) элиминация / уничтожение слота и т.д. [19, с. 25].

В качестве примера перенесения концептуального содержания слота одного фрейма в другой фрейм можно привести значения фразеологизма *положить кого-либо на лопатки*: его актуальное значение формируется за счет того, что содержание слота «результат» сценария «спортивная борьба», выраженное законом «положить кого-либо на лопатки», переносится в слот «результат» сценария «спор, конфликтная ситуация» [19, с. 26]. Таким образом, порождение значений оказывается направленным не от прямого к переносному, а от базовой когнитивной структуры типа фрейма или сценария к лексическим значениям слов.

Достоинством этого варианта фреймового анализа является возможность: 1) соотнесения структуры фразеологического значения с механизмами интеллектуальной деятельности человека, что предполагает рассмотрение знания и значения в их корреляции и взаимодействии; 2) гибкого описания системных связей внутри фразеологического фонда; 3) выявления механизмов взаимодействия лингвистических и экстралингвистических знаний при формировании и восприятии актуального значения фразеологизмов; 4) определения роли прямых значений компонентов фразеологизма; 5) более глубокого описания внутренней формы фразеологизмов.

5. Фреймовый анализ можно применять и при изучении реального психологического фразеологического значения,

которым оперирует носитель языка. В этом случае использование категории фрейма позволяет смоделировать и представить фреймовую структуру фразеологического значения, существующую в обыденном сознании современного носителя языка, и выявить его отличия от фразеологического значения, зафиксированного во фразеологических словарях.

В основе данного варианта фреймового анализа лежит методика поэтапного моделирования семантической, когнитивной и концептуальной структур слова, разработанная Е. В. Лукашевич [24]. Эта методика была адаптирована нами применительно к фразеологическому материалу с привлечением в качестве основной единицы анализа фрейма. Суть исследования заключается в моделировании семантической, фреймовой и концептуальной структур фразеологизма и установлении корреляции между их элементами, что позволяет представить наиболее полную картину о стабильности / динамике тех или иных признаков фразеологического значения.

Первый этап данного подхода предполагает анализ дефиниций фразеологизмов с семантикой количества, полученных из фразеологических словарей русского языка, с помощью метода компонентного анализа и моделирование на его основе семантических структур фразеологизмов (обобщенное лексикографическое описание фразеологических единиц в системе языка).

Второй этап заключается в моделировании фреймовой структуры фразеологизма. На основе метода интроспекции выявляются актуальные для носителя языка когнитивные признаки фразеологизма, лингвистические и экстралингвистические. С целью выявления актуальных когнитивных признаков фразеологизмов проводится эксперимент, в ходе которого испытуемым предлагается дать толкование ряда фразеологизмов. В результате обработки полученных данных моделируется фреймовая структура фразеологизма. Во фреймовой структуре каждой фразеологической единицы выделяется ряд субфреймов. Субфреймы – уровни во фреймовой структуре, представляющие собой набор тематически единых признаков, – являются цепочками иерархически расположенных слотов. Они выстраиваются во фреймовой структуре в порядке частотности упоминаемых испытуемыми слотов каждого субфрейма и в соответствии с движением от «стабильных признаков к нестабильным». Слоты объединяются в тот или иной субфрейм по тематическому принципу. Каждый слот является формой выражения определенного когнитивного признака (может быть выражен отдельным словом или словосочетанием), причем несколько слотов могут служить отражением одного признака. Результаты моделирования и анализа фреймовой структуры фразеологизма сопоставляются с результатами, полученными в ходе составления семантической структуры фразеологизма, и на их основе устанавливается корреляция между психологически реальным значением фразеологизма в сознании носителя языка и значением фразеологизма, зафиксированным во фразеологических словарях.

На третьем этапе проводится свободный ассоциативный эксперимент. Именно он позволяет получить результаты процесса концептуализации – присвоения носителем языка информации, ее встраивания в концептуальную систему индивида. Данные, полученные в ходе проведения третьего этапа исследования, позволяют сконструировать концептуальную структуру фразеологизмов. Далее результаты ассоциативного эксперимента соотносятся с результатами анализа фреймовой

структуры фразеологизмов с помощью метода компонентного анализа с целью подтверждения / опровержения полученных данных о стабильности одних признаков и намечающейся по сравнению с семантической структурой динамике других признаков.

Например, семантическая структура фразеологизма *возводить в квадрат* выглядит следующим образом: «Сильно, значительно, преувеличивает что-нибудь» [25, с. 74; 26, с. 89]. Данные эксперимента позволяют увидеть, что значительная часть опрошенных носителей языка (41,6%) не воспринимает данное выражение как фразеологизм и при его описании указывает на прямое значение «математическое действие». Оставшаяся часть в качестве актуальных признаков называет: «преувеличивать (23,1%) что-нибудь (7,1%)». В концептуальной структуре данной фразеологической единицы наблюдается увеличение (с 41,6% во фреймовой структуре до 55%) процентной доли группы признаков, указывающих на то, что выражение *возводить в квадрат* не воспринимается многими носителями русского языка как фразеологизм, а трактуется в прямом значении, что подтверждает усиливающуюся тенденцию к утрате фразеологизмом своей идиоматичности и его переходу в разряд простых словосочетаний в обыденном сознании современных носителей русского языка.

Достоинством данного фреймового анализа является возможность с помощью категории фрейма более подробно описать значение фразеологизма, отраженное в обыденном сознании носителя языка, выявить когнитивные признаки, актуальные для информантов при восприятии того или иного фразеологизма, а также обнаружить намечающиеся изменения в значении фразеологической единицы на основе анализа количественных и качественных сдвигов когнитивных признаков в рамках фреймовой структуры фразеологизма, что может послужить, в свою очередь, богатным материалом при составлении новых фразеологических словарей.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Использование категории фрейма и фреймового анализа приобретает особый интерес среди ученых-лингвистов.
2. Благодаря свойствам фрейма (категориальный принцип организации знания, представления знания о типизированной ситуации, четко выстроенная иерархическая структура, наличие конвенционального начала и возможность динамики) применение методики фреймового анализа для исследования различных языковых единиц дает много преимуществ.
3. В зависимости от сферы интереса, языкового материала и цели каждый исследователь вкладывает свое понимание во фрейм, делая акцент на значимых для него свойствах, что приводит к появлению не только разных интерпретаций данного понятия, но и различных вариантов фреймового анализа.
4. В когнитивной лингвистике понятие фрейма используется как единица метода когнитивного и семантического моделирования языка, помогающего изучить взаимодействие семантического пространства языка (языковых значений) и структур знания, мыслительного пространства; как единица метода фреймовой семантики, с помощью которого возможно попытаться установить и определенным образом структурировать область знания, с которой связан анализируемый материал.

#### Библиографический список

1. Минский, М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М.: Энергия, 1979.
2. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н.Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
3. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23.
4. Дьяченко, Т.Д. Семантико-синтаксические особенности лексических единиц английского языка, активизирующих фрейм «потребление пищи и жидкости» / Т.Д. Дьяченко: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2004.
5. Рыскина, О.Ю. Репрезентация фрейма «принятие решения» в современном английском языке (на материале глагольной и субстантивной лексики) / О.Ю. Рыскина: дис. ... канд. филол. наук: Рукопись. – Иркутск, 2004.
6. Уланова, С.Б. Фрейм как структура репрезентации знаний / С.Б. Уланова // Когнитивные аспекты языковой категоризации: сб. науч. тр. / отв. ред. Л.А. Манерко. – Рязань: Рязан. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2000.
7. Колмагоров, И.В. Репрезентация фрейма «Религиозная группа» в современных центральных российских и американских печатных средствах массовой информации / И.В. Колмагоров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2003.



8. Дубовая, Т.А. Проблема несовместимости лексических единиц в терминах лексической семантики и семантики фреймов / Т.А. Дубовая // Лингвистическая мозаика: наблюдения, поиски, открытия. – Волгоград, 1998. – Вып. 1.
9. Рогачева, Ю.Н. Репрезентация фрейма «память» в современном английском языке / Ю.Н. Рогачева: дис. ... канд. филол. наук: – Белгород, 2003.
10. Ромашина, О.Ю. Формирование фрейма эмоционального звучания и его репрезентация в глагольных лексемах современного английского языка / О.Ю. Ромашина: дис. ... канд. филол. наук: – Белгород, 2004.
11. Яскевич, Т.В. Репрезентация фрейма «выбор» в современном английском языке / Т.В. Яскевич // Филология и культура: Матер. II-й Междунар. конф. 12-14 мая 1999 г. / отв. ред. Н.Н. Болдырев; Редкол. Е.С. Кубрякова и др. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – Ч. 1.
12. Чурсин, О.В. Когнитивно-фреймовый критерий классификации музыкальных терминов (на примере современного английского языка) / О.В. Чурсин // Молодежное приложение к журналу «Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета». – 2005. – № 1.
13. Громова, И.А. Когнитивные аспекты семантики юридического термина (на материале английской юридической терминологии) / И.А. Громова // Когнитивно-прагматические аспекты лингвистических исследований: сб. науч. тр. – Калининград: Калининград. ун-т, 1999.
14. Джигарханов, А.Р. Фреймово-тезаурусная характеристика системы железнодорожной терминологии / А.Р. Джигарханов // Молодежное приложение к журналу «Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета». – 2004. – № 3.
15. Чудинов, А.П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры / А.П. Чудинов // Вопр. когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
16. Феоктистова, А.Б. Когнитивные аспекты семантики идиом, обозначающих чувства-состояния / А.Б. Феоктистова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996.
17. Феоктистова, А.Б. Культурно значимая роль внутренней формы идиом с позиций когитологии / А.Б. Феоктистова // Фразеология в контексте культуры. – М.: Языки рус. культуры, 1999.
18. Молчанова, Г.Г. Некоторые языковые механизмы вариативной интерпретации действительности (эволюция метафоры – метафора эволюции?) / Г.Г. Молчанова // Вестник МГУ: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 2. – Сер. 19.
19. Баранов, А.Н. Структуры знаний и их языковая онтологизация в значении идиомы / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Исследования по когнитивным аспектам языка: Тр. по искусственному интеллекту. – Тарту, 1990. – Вып. 903.
20. Баранов, А.Н. Концептуальная модель значения идиомы / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский // Когнитивные аспекты лексики: Немецкий язык: сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991.
21. Филиппенко, Т.В. Внутренняя форма идиом в когнитивной перспективе / Т.В. Филиппенко // Вестник МГУ: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 4. – Сер. 19.
22. Алефиренко, Н.Ф. Фразеологическое значение и концепт / Н.Ф. Алефиренко // Когнитивная семантика: Материалы 2 Междунар. школы-семинара по когнитивной лингвистике. – Тамбов, 2000. – Ч. 2.
23. Алефиренко, Н.Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность, структура / Н.Ф. Алефиренко // Грани слова: сб. науч. ст. к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. – М.: ООО «Изд-во ЭЛПИС», 2005.
24. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект / Е.В. Лукашевич. – М.; - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002.
25. Фразеологический словарь русского языка. 4-е изд., стер. / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. – М.: Рус. яз., 1986.
26. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / сост. А.И. Федоров. – Новосибирск: ВО «Наука». Сиб. издат. фирма, 1997. – Т.1.

Статья поступила в редакцию 22.07.09

УДК 800:159.9

**Т.И. Горишнуова**, аспирант БПГУ, ассистент кафедры английского языка, г. Бийск,  
E-mail: tatyana.gorishnuova@yandex.ru

## ПРИЧИНЫ И ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОВТОРА В СПОНТАННОЙ РЕЧИ

В данной статье повтор рассматривается как элемент спонтанной речи, выделяются причины его возникновения, а также формы проявления в русской неподготовленной речи (частеречная принадлежность, протяженность, семантическая нагруженность).

**Ключевые слова:** повтор, повтор-переспрос, повтор-ретроспектр, речевое воздействие, самокоррекция, спонтанная речь.

Современная лингвистика все чаще обращается к реальному функционированию языка и исследует законы использования языковых средств для передачи какого-либо содержания в процессе коммуникации. Изучение отношений между содержательными характеристиками высказывания и формами их языкового выражения занимают центральное место в семантическом синтаксисе, психолингвистике, теории номинации, генеративной семантике, теории референции, теории речевых актов, лингвистике текста и других направлениях современного языкознания.

Информативность повторов в речи представляет собой особый интерес для исследования, так как данное явление универсально и является типичным для любого языка. Изучение повтора предполагает необходимость рассмотрения причин его возникновения, поскольку понимание психологической, эмоциональной и социальной мотивации повтора позволит наиболее полно раскрыть функционирование данного феномена в речи.

Повтор представляет собой уникальное явление в различных подсистемах языка. Существует множество разнообразных подходов к исследованию данного феномена, что обуславливает отсутствие единства мнений исследователей относительно природы и статуса повтора, а также его толкования, которое бы отражало всю многоаспектность данного явления. В связи с отсутствием однозначной дефиниции повтора в исследовании принималось наиболее широкое его толкование: фономорфологические, лексические и синтакси-

ческие явления, проявляющиеся в удвоении части звукового комплекса, части слова, всего слова или ряда слов.

Традиционно проблема «повтора» изучалась литературоведами и стилистами, и с точки зрения лингвистики данный феномен представляется недостаточно изученным. Внимание к исследованию повтора именно в спонтанной речи вызвано тем, что, во-первых, ведущими парадигмами исследований в современной лингвистике являются антропоцентрические парадигмы, во-вторых, предполагается, что именно в спонтанной, неподготовленной речи возможно наилучшим образом проследить естественное функционирование повтора.

Говоря о повторе как явлении спонтанной речи, необходимо обозначить, что такое «спонтанная речь», и каковы ее характерные особенности. Согласно исследованию В.К. Харченко, спонтанность является первостепенным свойством современного разговорного дискурса: «именно неподготовленность, спонтанность и создает основу разговорного дискурса в приложении к постоянно меняющейся «сиоминутности» ситуации» [1, с. 45]. Действительно, учитывая мобильность и темп современной жизни, человеку необходимо быть гибким и способным быстро адаптироваться к изменяющимся условиям не только в поведении, но и в речи.

В.К. Харченко выделяет следующие наиболее яркие составляющие спонтанной речи:

- междометия (в том числе звукоподражания)

*Бж-бжж! Поймали бы! или Я молчала, но меня пробило на ха-ха!*

• ошибки, вызванные рядом причин (особенности развития языковой личности, «черновиковость речи» и т.д.)

Он сна... сначала с нами посмотрел, а потом на экспертизу отправил.;

• **гезитация** (заполнение пауз языковыми единицами)

И с людьми он как бы тяжело работает. Один как бы делает, а другой как бы леняйт.

Несмотря на то, что исследователь не выделяет повтор как составляющее спонтанной речи, проанализировав приведенные примеры, можно сделать вывод о том, что данное явление тоже является типичным для спонтанной речи. В действительности, неподготовленная речь насыщена повторами, что еще раз подтверждает актуальность исследования повтора и его функционирования в спонтанной речи.

Нередко понятие «спонтанная речь» ассоциируется с термином «устная речь», однако между ними существуют определенные различия. Если устная речь включает как подготовленные, так и неподготовленные элементы, то понятие «спонтанность» применительно к речевому акту употребляется исключительно как синоним «неподготовленности» и характеризует как мотив возникновения сообщения, так и сам речевой акт по признаку подготовленности - неподготовленности говорящего к высказыванию. Однако, мы полагаем, что спонтанность не следует рассматривать в крайностях «подготовленности-неподготовленности», так как она является однородной категорией, и степень неподготовленности при продуцировании речи может быть различной. Целая гамма промежуточных степеней лежит между полной спонтанностью и относительной неспонтанностью, например, продуманность только плана сообщения, который сохраняется в уме.

Отметим, что в данной работе под спонтанной речью мы понимаем устную речь, в которой процесс специфического выбора и способа организации языковых средств происходит в момент коммуникации. Это означает, что при продуцировании речи отсутствует обдумывание, включающее предварительную обработку, замену структуры и предварительную запись материала.

Говоря об осознанности спонтанной речи, нельзя не согласиться с мнением И.Н. Борисовой, полагающей, что «поскольку говорение – явление индивидуальное, зависящее от желания, воли и разума говорящего, было бы логично признать в нем сосуществование осознанных и неосознанных компонентов и процессов» [2, с. 74]. Продемонстрируем закономерность данного высказывания на примере повтора, который может выступать как неосознанный, так и относительно осознанный компонент спонтанной речи.

Проанализировав исследования авторов, занимающихся вопросом функционирования повтора в дискурсе (В.И. Глушак, К.А. Долинин, О.И. Еременок, Г.Г. Инфантова, П. Нобили, Ж.С. Павловская и др.), мы выделили шесть причин появления данного феномена в спонтанной речи. Их можно классифицировать на внешние и внутренние причины - внешние обусловлены реакцией говорящего на независимые от него условия коммуникации (невнятная речь собеседника, шумы и т.д.), внутренние определяются состоянием говорящего, его языковой развитостью и т.д. Обсудим каждую из причин более подробно:

1. Исследуя любое явление в спонтанной речи нельзя упускать значения внешних обстоятельств и условий, влияющих на процесс коммуникации. **Шум, невнятность речи собеседника, наличие отвлекающего предмета/человека** приводит к появлению повторов-переспросов. Такие повторы могут проявляться в речи посредством вопросительных слов:

- А я вчера у Галки была//

-Что-что?

Однако, переспрос возможен и повторением последней части предыдущей реплики:

-Григорий Палыч научил меня играть на гитаре//

-На гитаре?

Повтор-переспрос помогает сохранить последовательность разговора, и скорее всего, является неосознанным, так как конец предыдущей реплики повторяется механически, а

вопросительные слова в такой ситуации «выскакивают» автоматически.

2. Повтор можно рассматривать как явление кратковременной памяти, которое напоминает собеседникам о теме разговора, возвращая их к первому элементу повтора. Такой повтор-ретроспектор употребляется при **восстановлении логического хода коммуникации**, возвращении к определенной мысли разговора, от которой отклонился собеседник.

- И решили мы тогда в лес пойти за грибами// э..э погода хорошая была/ солнечно и тепло// я вообще такую погоду люблю//

- Ну так и что там/ за грибами?

- Ах да/ пошли мы за грибами ...

Следует отметить, что повтор-ретроспектор может напоминать собеседнику о теме беседы, так и в репликах самого говорящего:

- Ну так вот/ мне по зарубежке надо было три книги взять// Слушай/там така-ая библиотека! Загляденье просто! Там полки такие/ стеллажи// Древностью прям пахнет// Так о чем это я?// а/ книжки в общем мне надо было взять/ а читательский то я дома забыла ...

В обоих случаях повтор-ретроспектор дублирует не всю фразу, а только «ключевые» слова, меняя при этом синтаксическое оформление высказывания. Причина появления такого повтора объясняется стремлением активизировать память собеседника и направить коммуникативное взаимодействие в желаемом направлении, что позволяет говорить об определенной осознанности повтора в данном случае.

3. Одна из внутренних причин возникновения повтора в речи обусловлена **трудностью словесного воплощения мысли**. В такой ситуации возникают, так называемые, паузы неуверенности или гезитации, которые приходится заполнять некоммуникативными звуками типа э-э-э, м-м-м. В данном случае повторы выступают в роли опоры для говорящего, когда он пытается подобрать наиболее приемлемую форму передачи мысли.

- Мы значит/ э-э..! мы тут/ в гости пришли/ и тогда его в первый раз и увидели//

Следует отметить, что не только звуковые повторы сопровождают паузу гезитации. Приведем примеры повтора служебных и знаменательных слов:

- Они видимо это/ как его/ ну/ как-то там/ именно они там и живут//

или

- То есть эта баба/ которая...которая... она понимаешь/ была в платочке/ а тут она с прической//

Можно предположить, что такие повторы зависят от уровня образованности, воспитания и культуры говорящего – чем выше уровень, тем меньше повторов, ведь большая часть повторов, заполняющих паузу гезитации – так называемые «слова-паразиты». Однако, трудность воплощения мысли в слово не всегда обусловлена только языковой бедностью, но также и экстралингвистическими факторами, такими как психологическое состояние говорящего (волнение, возбуждение), внешние шумы, не позволяющие сосредоточиться и т.д.

4. Предназначение повторов в устной речи заключается также в том, что они помогают избежать ошибочного понимания слушателем хронологической последовательности высказывания, деталей событий, внешности, эмоционального состояния и т.д., выполняя тем самым функцию **самокоррекции**. Говорящий строит свою речь с ориентацией на мир знаний адресата, приспособляя форму подачи информации к возможностям ее интерпретации. Именно в этот момент и возникают повторы:

- Он пришел домой и только тогда проверил почту// Ну то есть/ сначала он пришел/ поел/ позвонил Светке/ а потом проверил почту//

или

- Узнав новость/ она конечно очень разволновалась// Она и до этого волновалась/ но тут еще больше разволновалась//

Анализ фрагментов речи показал, что самокоррекция, сопровождающаяся повтором, в большинстве случаев носит характер уточнения, конкретизации или детализации, и, безусловно, является сознательным элементом речи.

5. Возможно рассматривать повтор как прагматическую единицу, изначально обусловленную коммуникативной природой высказывания. В таком понимании повтор не несет в себе первичной номинации, т.е. не обозначает действительность, его коммуникативная функция состоит в реализации прагматического эффекта. Увеличение прагматических повторов в спонтанной речи указывает на *речевое воздействие говорящего*. Говоря о речевом воздействии, следует упомянуть, что в широком смысле его понимают как речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, мотивационной обусловленности. О.С. Иссерс пишет о том, что «феномен речевого воздействия связан, в первую очередь, с целевой установкой говорящего – субъекта речевого воздействия», который регулирует деятельность своего собеседника [3, с. 21].

- *Пойдем/ я тебе говорю/ пойдем-пойдем/ и нечего тут стесняться//*

Воздействуя на собеседника, говорящий использует различные речевые тактики и стратегии. Согласно О.С. Иссерс [3, с. 133], распознаванию таких тактик и стратегий могут служить «почти что неуловимые маркеры на «поверхности» речи», такие как частицы, коннективы, колебания, повторы.

Мы полагаем, что повтор, используемый для речевого воздействия, носит относительно осознанный характер, так как говорящий использует различные речевые стратегии, представляющие собой комплекс речевых действий, направленных на достижение результата.

6. Часто возникновение повтора обусловлено *темпераментом и эмоциональным состоянием говорящего*. Как известно, выражение эмоций в речи требует отступления от языкового автоматизма и поиск новых «словесных сигналов», одним из которых является повтор:

- *Папа! Папа! Посмотри/ что мне дядя Петя подарил//*

Данная реплика демонстрирует, как повтор выражает такие эмоции, как радость и ликование. Возможен вариант выражения и отрицательных эмоций через повтор, когда говорящий находится в состоянии недоумения, раздражения, гнева, испуга, страха и т.д. Например:

- *Нет/ ну сколько можно говорить/ сколько можно говорить/ ну нельзя так цветы заливать/ они же сохнут//*

И.Ю. Ковальчук [4], ссылаясь на исследования Б. Лами, пишет о том, что повтор является симптомом увлеченного, одержимого, высокоэмоционального человека. Следует отметить, что возникновение данного феномена совпадает с моментом, когда чувство, наполняющее говорящего, доведено до высшего предела. Говоря об эмоциональной сфере деятельности человека, вряд ли можно говорить о ее сознательности, поэтому мы полагаем, что повтор в данном случае является бессознательным.

Проанализировав причины возникновения повторов, мы пришли к выводу о том, что повтор может выступать в качестве как осознанного, так и неосознанного элемента спонтанной речи. Относительная осознанность повтора наблюдается, когда говорящий пытается восстановить логический ход разговора, воздействовать на собеседника, подобрать наиболее подходящую форму воплощения мысли. В то же время, повтор можно считать неосознанным при переспросе и выражении того или иного эмоционального состояния.

Теперь обратимся к представленности повтора в речи и рассмотрим частотность употребления того или иного вида повтора, его частеречную принадлежность, протяженность и семантическую нагруженность в русском языке.

Источником материала для исследования представленности повтора в русской разговорной речи стала книга Г.А. Бариновой и Е.А. Земской «Русская разговорная речь» [5], которая содержит тексты, являющиеся графическим отображением разговорной речи, записанной на магнитную ленту. Несмотря на то, что информантам было известно об эксперименте, записанная речь считалась не подготовленной, а спон-

танной, так как информанты не знали, когда и в какой ситуации будет проводиться запись. Так как тексты отображают речь интеллигенции, были исключены случаи повтора, связанные с бедностью словарного запаса. Также не учитывались повторы, обусловленные дефектом речи. Количество выделенных фрагментов речи с наличием повтора составило 244 единицы.

На первом этапе исследования нами было изучено поярусное распределение видов повтора согласно аспектному принципу. Многочисленные работы лингвистов доказали, что явление повтора имеет место на всех уровнях иерархической языковой системы, таким образом, выделяют фонемный/фонетический, морфемный/ морфологический, лексический и синтаксический повторы. Результаты данного этапа представлены на рисунке 1.

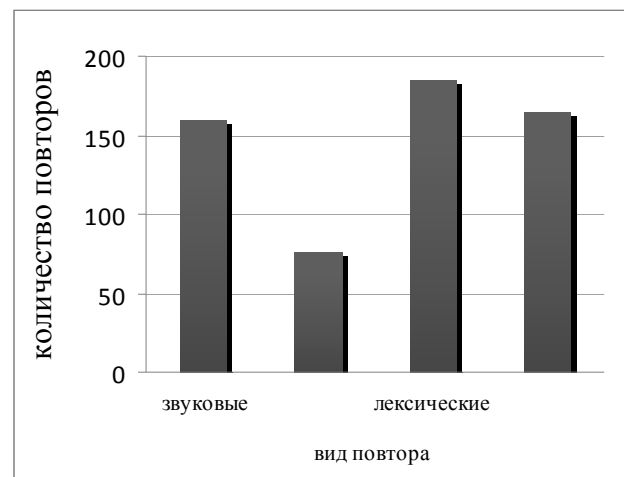


Рисунок 1. Гистограмма. Частотность употребления повторов согласно аспектному принципу.

Согласно гистограмме, наиболее распространенным является лексический повтор (185 единиц), затем следует синтаксический (164 единицы), звуковой (164 единицы) и морфемный (76 единиц).

Наиболее редко встречающимся видом повтора является морфемный повтор. Отметим ряд особенностей данного вида повтора. В 100% случаев мы сталкиваемся с повторением начальной морфемы. Например, *не-ет/они смотр...да/нет/они смотрели//*. Следовательно, наиболее часто повторяющимися морфемами являются приставка и корень в начальной позиции. В ряде случаев повторяется только часть корня: *он спра...не сразу/а постепенно*. Как правило, обособленная морфема стоит перед повторяющейся морфемой в слове, однако возможен и обратный порядок повторяющихся элементов: *ну ничего/ниче...ладно//*.

Звуковой повтор представлен как гласными, так и согласными. Причем, наиболее типичным для речи носителей языка оказался повтор гласных (87%) - например, *ай/ма-а-тушка//* или *просто-о-о//*. Это, вероятнее всего, обусловлено природой данного вида звуков: гласные произносятся без создания особых помех в голосовом тракте, следовательно, их легче воспроизводить неоднократно или длительно. Среди звуковых повторов согласного наиболее популярными являются звуки *с, т и м*: *они с...сами чистятся//, о специфике/т...театрального общения// и м-можно?//*

Что касается синтаксических повторов, то они довольно частотны. Синтаксические повторы, выделенные в ходе исследования, можно условно разделить на два подвида. Первый подвид - полностью повторяющиеся синтаксические конструкции, когда сохраняется количество членов конструкции и их место. Например: *ну вот теперь я смогу/теперь я смогу/значит здороваться//* или *то она идет на совет пенсионеров/то она идет в кружок/то она идет в библиотеку//*. Второй подвид - частично повторяющиеся синтаксические

конструкции, в которых количество членов конструкции или их место незначительно варьируется. Например, они там и танцевали вот тогда/ тогда вот они там и танцевали//.

Лексические повторы оказались наиболее часто употребляемыми. Данный вид повтора можно представить следующими примерами: нет/ну нельзя не ходить в театр/нельзя// или я тебя тысячу лет не видела – тысячу//!. Следует отметить, что чисто семантические повторы, не сопровождаемые повтором формы, нами в данном случае не учитывались, так как здесь мы сталкиваемся с проблемой синонимии, у которой другой статус в лингвистике.

Вторым этапом представленности повтора стал анализ данного явления относительно частеречной принадлежности. Результаты количественной обработки данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Частеречная принадлежность повторов и частотность их употребления

Часть речи	Количество повторов
глагол	72
существительное	67
прилагательное	36
частица	25
наречие	18
местоимение	18
числительное	13
предлог	12

Выяснилось, что большинство повторов относится к знаменательным частям речи, наиболее употребительные из них – глагол, имя существительное и имя прилагательное. Наименее повторяемыми частями речи являются числительные и предлоги.

Одной из задач нашего исследования было определение протяженности повторяющихся элементов лексических повторов. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

#### Библиографический список

1. Харченко, В.А. Современная речь: монография / В.А. Харченко. – М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2006.
2. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог: Структура и динамика / И.Н. Борисова; изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007.
3. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс; изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008.
4. Ковальчук, И.Ю. Повтор и его функции в тексте / И.Ю. Ковальчук: дис ... канд. филологических наук: 10.02.05. – М.: РГБ, 2005.
5. Барина, Г.А. Русская разговорная речь / Г.А. Барина, Е.А. Земская. – М., 1978.

Статья поступила в редакцию 17.06.09

УДК 81'33

**С.В. Мкртычян**, докторант Тверского гос. университета, г. Тверь, E-mail: mkrtytchian@mail.ru

#### МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В АСПЕКТЕ ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье критикуется объем понятия «деловое общение» с учетом российских особенностей через призму дискурсивной онтологии Л.С. Выготского: определен статус межличностного взаимодействия в деловом общении, выводы подтверждены материалами анкетирования; исчислены

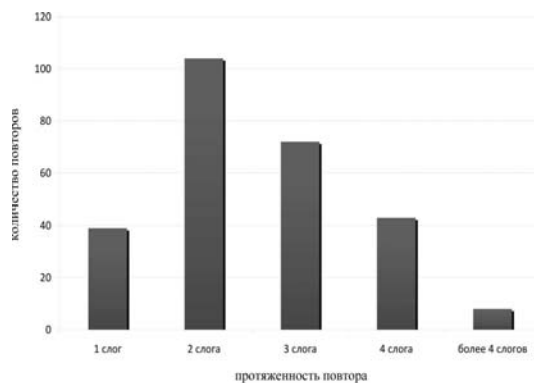


Рисунок 2. Гистограмма. Протяженность повторов и частотность их употребления.

Анализ результатов показал, что протяженность повторов в русском языке может составлять 1-6 слогов. Наиболее употребительными из них являются двуслоговые (104 единицы) и трехсловые (76 единиц) повторы, наименее употребительными – повторы, состоящие из одного (39 единиц), четырех (43 единицы) и пяти-шести (8 единиц) слогов.

Особый интерес представляет семантическая нагруженность повтора. Из 244 выбранных фрагментов разговорной речи носителей русского языка нами было выделено 192 случая повторов, когда повторяющийся элемент несет в себе дополнительную смысловую нагрузку. Например, крестьяне/и мелкие-мелкие (очень мелкие) буржуа// или я сейчас читаю какой-то итальянский роман/Пратоллини (неуверенно)/Пратоллини (с большей уверенностью)//. В 52 случаях повторов дополнительная семантика второго повторяющегося элемента выделена не была. Чаще всего это либо повтор предлогов, либо повтор части слова: Леночка поехала туда/в...в поликлинику// или это же со...современный//.

В результате исследования характеристик повтора в русском языке относительно частотности употребления того или иного вида повтора, его частеречной принадлежности, протяженности и семантической нагруженности, мы пришли к модели наиболее типичного повтора для спонтанной русской речи – это лексический повтор глагола протяженностью в два слога с перегруженной семантикой.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что появление повтора в спонтанной речи обусловлено рядом внешних и внутренних причин, в частности наличием внешних обстоятельств и условий, влияющих на процесс коммуникации, желанием восстановить логический ход коммуникации, трудностью словесного воплощения мысли, самокоррекцией, речевым воздействием на собеседника, темпераментом и эмоциональным состоянием говорящего. Наиболее типичной моделью проявления повтора в спонтанной речи является лексический повтор глагола протяженностью в два слога с перегруженной семантикой.

критерии определения границ понятия «деловое общение», выделена универсальная для всех профессиональных сфер коммуникации основа обучения деловому общению в аспекте повышения его эффективности.

*Ключевые слова:* деловое общение, межличностное взаимодействие, этноспецифичность, дискурс.

В последнее время наблюдается повышенный интерес к вопросам речевой коммуникации в сфере делового общения как со стороны лингвистов (Т.Н. Астафуровой, В.Ю. Дорошенко, И.В. Драбкиной, В.И. Карасика, М.В. Колтуновой, А.В. Крыминой, Н.А. Купиной, Е.М. Лазуткиной, А.А. Романова, А.О. Стеблецов, И.А. Стернина, В.Е. Чернявской и др.), так и со стороны специалистов других областей знания: философов (О.Н. Зименковой, Т.В. Науменко), психологов (И.И. Аминова, А.Д. Барышевой, Э.Э. Линчевского, Л.А. Петровской, Е.Ф. Тарасова, С.В. Тимофеева), социологов (В.П. Конечной, А.В. Соколова) и др.

Объектом лингвистических исследований в данном случае выступает так называемый «деловой дискурс». Под дискурсом понимается «продукт речевого общения в определенных коммуникативных условиях» [1, с. 17-18], или «связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими и др.) факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [2, с. 136-137]. Таким образом, как онтологическая категория дискурс включает в себя текст, участников коммуникации и прагматические параметры коммуникативной ситуации.

Деловой дискурс рассматривается как один из видов дискурса. Попутно отметим, что в современной лингвистике виды дискурса выделяются, исходя из различных критериев: коммуникативной сферы общения, вида деятельности, общественного (социального / политического) института, цели коммуникации и проч. При этом критерии выделения делового дискурса остаются неясными. Разброс подходов к разрешению этого вопроса можно свести к трем наиболее популярным позициям.

1. *Деловой дискурс как дискурс официальный, институционально-административный.* А.О. Стеблецова в качестве основной особенности делового дискурса называет его нормативность, типичность, стандартность [3]. Аналогично у С.В. Шиловой: «деловое общение – это один из видов официальной интеракции, который характеризуется своей спецификой в плане содержания общения, в плане целей общения, в плане взаимоотношений между коммуникантами» [4, с. 5].

2. *Деловой дискурс как речевая практика людей той или иной специальности.* При таком подходе внимание исследователей фокусируется на профессиональной (или специальной) речи, которая изучается в различных направлениях: в русле лингводидактики, именно, при обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке (Т.Н. Астафурова, Л.В. Макар, И.В. Михалкина, М.Г. Ударцева, И.И. Халеева и др.); как один из аспектов деонтологии – науки об этических проблемах профессии (А.А. Грандо, В.П. Котельников, Н.А. Магазаник, И.Я. Макшанов, В.Ф. Матвеев, И.С. Сукидр.); как язык для специальных целей (В.В. Виноградов, Ф.П. Филин, О.Н. Трубочев, А.И. Моисеев, В.А. Татарин, В.М. Лейчик и многие другие); наконец, как межличностное общение (или межличностное взаимодействие) в профессиональной сфере.

На наш взгляд, в определении делового общения как узко профессионального происходит выхолащивание онтологической сущности самого дискурса: согласно этой логике нет делового дискурса, а есть конкретный профессиональный дискурс права, медицины, экономики, бизнеса, образования и т.д. В таком понимании делового дискурса его изучение зачастую сводится к наблюдениям над специальным языком (или языком специальности, языком профессии), который рассматривается в первую очередь в жаргонном аспекте.

3. *Деловой дискурс как частный случай профессионального дискурса («business communication»).* Г.Г. Буркитбаева предлагает следующую дефиницию «делового дис-

курса»: «деловой дискурс как понятие видовое является конкретным воплощением инвариантной модели дискурса, созданного применительно к конкретной коммуникативной бизнес-ситуации определенной группой людей, имеющих то или иное отношение к бизнесу» [5, с. 8]. Под бизнесом понимается «предпринимательская экономическая деятельность, приносящая доход, прибыль» [6, с. 45]. Рассмотрение делового дискурса под углом зрения экономических отношений мотивировано переходом к рыночному ведению хозяйственной деятельности, в том числе и на макроэкономическом уровне, что оживило интерес к иностранным языкам, в частности, к английскому языку как рабочему языку современных деловых контактов. По этой причине целый ряд отечественных исследователей посвятили свои работы изучению делового общения на материале английского, немецкого и французского языков (Е.Е. Анисимова, М.П. Брандес, Г.Г. Буркитбаева, П.П. Волошин, В.Ю. Дорошенко, И.В. Драбкина, А.А. Кручинина, В.Я. Ямшанова и др.).

Полагаем, что в рамках каждого из обозначенных подходов к определению делового общения проведены интересные и обстоятельные исследования, касающиеся той или иной его области: либо официальных строго регламентированных интеракций (изучение которых в силу обстоятельств, изложенных ниже, весьма косвенно относится к повышению эффективности делового общения в целом), либо узкой специальной сферы (включая терминосистемы), либо ставшей популярной в последнее время бизнес-коммуникации. Как отмечает И.А. Стернин, в настоящее время наука об эффективном деловом общении активно формируется, определяет свой объект, категории, структуру, приемы описания и обучения, поскольку «теория делового общения еще не разработана, а практика обучения не имеет теоретической и методической базы, хотя и довольно широко практикуются различные школы и курсы делового общения, представляющие конгломерат приемов, методов и тем» [7].

При наличии обширного количества разнонаправленных и разрозненных исследований существует настоятельная необходимость в выработке общей концепции делового общения в лингводидактических целях, направленной на оптимизацию коммуникации.

Здесь закономерно встает вопрос о необходимости поиска универсальной для всех профессиональных сфер основы делового общения, которая непосредственным образом была бы связана с повышением эффективности делового общения в целом. Размышляя в этом направлении, мы исходим из того, что дискурсивная научная парадигма ставит в центр исследовательского внимания не столько систему языка, сколько человека говорящего, не просто текст как «след», словесный субстрат дискурса, но и контекст со всеми прагматическими параметрами коммуникативной ситуации.

«Дискурсивная онтология» Л.С. Выготского создает предпосылки для того, чтобы объект нашего анализа – деловое общение – рассматривать также за пределами границ институциональной официальности, включая в сферу интересов *всякую коммуникацию, связанную с непосредственной и косвенной реализацией субъектом речи его статусно-ролевой функции.*

Предполагая, что сферу делового общения следует понимать шире, чем сугубо официально регламентированное, мы не можем обойти вниманием вопрос, касающийся его границ. На этот вопрос нам помогут ответить наблюдения в области межкультурной коммуникации, проясняющие некоторые особенности делового общения в условиях российского этноса.

Не вызывает сомнений, что «коммуникация неотделима от процессов формирования и передачи культурных смыслов – множества символов, транслируемых в социуме» [8, с. 38]. Ведь культура (культурная среда) формирует импликатуры общего знания, которые М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова

называют «ментальными стереотипами», Ю.С. Степанов – «этническими стереотипами поведения», К. Касьянова – «социальными архетипами». Осознание того, что общение людей (в том числе речевое, деловое) во многом детерминировано национальной культурой, положено в основу целого ряда исследований, квалифицирующих русское коммуникативное поведение как «высококонтекстное и полихронное» [9], «диффузное» [10], «другоцентричное» [11].

Размышляя об объеме понятия «деловое общение» с опорой на результаты исследований в области межкультурной коммуникации, мы приходим к выводу относительно необходимости включения в его сферу категорий межличностной коммуникации.

В пользу расширения границ делового общения путем включения в его состав межличностного взаимодействия свидетельствуют результаты анкетирования, проведенного среди военнослужащих, представителей бюджетной и коммерческой сфер (всего 156 человек, из каждой сферы примерно равное количество). Респондентам было предложено ответить на два вопроса (в формулировке вопроса умышленно отсутствует конкретизирующая информация):

1. Какого начальника вы считаете хорошим?
2. Какого подчиненного вы считаете хорошим?

Все полученные ответы можно условно поделить на две группы: ответы, в которых присутствует компонент межличностных отношений и ответы, описывающие только функционально-ролевые отношения, индифферентные к межличностному взаимодействию.

В обобщенном виде представим ответы на первый вопрос (Какого начальника вы считаете хорошим?).

1. Ответы с учетом компонента межличностных отношений: *который заботится о подчиненных(7); справедливый (4); тактичный (2); кто любит людей и дело; умеет заразить своей идеей коллектив и повести за собой; проявляющий заботу о подчиненных; принимающий решения, не противоречащие моральным принципам; понимающий личный состав; открытый; хороший человек; следит за материальным обеспечением подчиненных; вникает в нужды и потребности подчиненных; которого любят подчиненные; умеет понять и «войти в положение»; который не тупит; не сволочь, так как по уставу он должен быть таким; уважает людей; толерантный; в меру строгий; с чувством юмора; который не изголяется над подчиненным; способный воодушевить других и повести за собой; с которым можно найти общий язык; должен разбираться в людях; авторитетный; хороший психолог; не забывает про подчиненных; который умеет убедить людей в идее; сдержанный; умеющий сплотить коллектив.*

2. Ответы с учетом социально-ролевых отношений: *опытный (5); кто может правильно организовать работу(2); оценивающий подчиненных по их способностям; ставящий реальные задачи; проявляющий организаторские способности; умеющий доказывать и обосновывать свою точку зрения; который умеет организовать порядок; объективный; умеет рационально планировать работу подчиненных; профессионализм; видит перспективу; который хорошо знает методологию, процесс, структуру и технику управления; грамотно подходит к постановке задач; объективно судит об исполнении задач; кто обеспечивает подчиненных всем необходимым для решения задач; который знает состояние дел; дисциплинированный; который не вредит делу.*

Также на две группы разобьем ответы на второй вопрос (Какого подчиненного вы считаете хорошим?).

1. Ответы с учетом компонента межличностных отношений: *надежный (5); на которого можно положиться (3); кто оправдывает надежды; кем можно гордиться; отзывчивый; послушный; открытый; который может выручить в сложной ситуации; принимает активное участие в жизни коллектива; всегда выручит и поможет; который не забывает на коллектив; инициативный в разумных пределах; всегда поможет; не урод; покладистый; сочувствующий; адекватный; тактичный; свой человек.*

2. Ответы с учетом социально-ролевых отношений: *исполнительный (6); активный; с разумной инициативой; карьерист; целеустремленный; выполняет быстро и качественно поставленную задачу; умный; который помнит о своих обязанностях; с высокой квалификацией; компетентный; организованный; четко и в срок выполняющий все поручения; пунктуальный.*

На основе результатов проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы.

1. В 24% ответов присутствует только компонент межличностных отношений, в 73% содержатся характеристики обоих типов, что со всей очевидностью доказывает синкретичность функционально-ролевых и межличностных отношений, позволяя толковать понятие деловое общение весьма широко. Очевидно, что на долю ответов, содержащих только функционально-ролевые характеристики, приходится 3%.

2. В целом требований к руководителям арифметически почти в 2 раза больше (хотя только 18% респондентов являются руководителями, у которых в подчинении больше 10 человек). Этот факт весьма показателен в русле размышлений Р. Ратмайр об «общинной психологии» русских. «Однако в русской культуре, в отличие от американской, не придается такого большого значения тому, что человек должен сам заботиться о своем благосостоянии и нести за него ответственность, не отвлекая других людей, т. е. смириться с тем, что окружающие могут быть заняты и к ним не всегда можно обратиться. Напротив, обычно люди считают других ответственными за свое счастье; в конечном счете эту привычку можно объяснить, возводя ее к «общинной психологии», снижающей ответственность отдельной личности» [12, с. 220].

3. Показательно, из 24% ответов, содержащих исключительно компонент межличностных отношений, 17% (т.е. большинство) принадлежит мужчинам. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что, во-первых, мужчин в целом больше на 30% (все военнослужащие – мужчины), во-вторых, тем, что мужчины традиционно более социально активны. Попутно заметим, что в Российском союзе промышленников и предпринимателей процент женщин относительно невелик.

4. Сравнивая ответы представителей различных сфер делового общения, можно констатировать, что у представителей коммерческих структур больше ответов, связанных с межличностным взаимодействием (99%), у представителей бюджетной сферы – 87%, а у военнослужащих – 92%. Эти данные наводят на мысль о том, что бюджетная сфера является менее «человеченной» из всех трех сфер делового общения, что мы склонны объяснить тем, что в бюджетной сфере практически отсутствуют ценностные ориентиры позитивной корпоративной культуры, которая активно развивается и формируется в коммерческой сфере и в силу консервативности до сих пор присутствует в сфере общения военнослужащих.

Интересно, что 2% ответов (отмечены у военнослужащих) связаны с избеганием негатива, что свидетельствует, во-первых, об остром дефиците межличностного общения, во-вторых, о его значимости.

Данные Русского ассоциативного словаря свидетельствуют, что в общении для русского мироощущения важным является в первую очередь собеседник. Так, стимульными реакциями к лексеме «общение» являются следующие слова: разговор 13; с людьми 11; с другом 4; приятное, радость, с друзьями 3; дружба, друзья, люди, с иностранцем, тесное 2; близкое, близость, болтовня, вдвоем, взаимно, всех, в тягость, в школе, девушка, долгое, вопрос, друг, живой, здорово, интерес, интересное, кровать, личный, между людьми, межличностное, мнение, народ, нету, нудность, общество, открытость; о, это да; плодотворное, полезное, по-русски, рыбалка, с Богом, свободное, с девушкой, сигарета, с кем?, с миром, с ней, со сверстником, спор, с сыном, с тобой, с товарищами, стол, студент, с хорошим человеком, театр, трудно, ценность, человека, человеческое, школа, это радость [13, с. 2, 55, 66, 104, 394].

Приведенные стимульные реакции свидетельствуют о том, что для русских приоритетное значение имеет тот факт, с кем общаться, нежели как и о чем.

Данные проведенного анкетирования свидетельствуют о справедливости выводов, сделанных на основе анализа теоретического материала относительно специфики делового общения и критериев его выделения.

Итак, резюмируя, определим критерии, которые, на наш взгляд, являются релевантными для определения объема делового общения:

1) характер отношений коммуникантов (отношения деловые в противоположность, например, семейно-родственным);

2) направленность общения (непосредственная или косвенная) на обеспечение профессиональной деятельности. При этом критерий *обеспечение профессиональной деятельности* понимается нами в полной мере широко.

Таким образом, наши размышления относительно статуса межличностного взаимодействия в деловом дискурсе можно завершить следующими выводами:

1. Феномен делового общения понимается различными исследователями по-разному. При наличии обширного количества исследований в обозначенной сфере до настоящего времени отсутствует единая концепция обучения эффективному деловому общению в условиях российского делового дискурса. Это обстоятельство обуславливает поиск универсальной для всех профессиональных сфер основы делового общения в теоретическом плане (и одновременно лингводидактической основы обучения деловому общению).

2. В рамках «дискурсивной онтологии» Л.С. Выготского

[14], в частности, интеракционной модели коммуникации, под деловым общением мы предлагаем понимать всякую коммуникацию, связанную с непосредственной и косвенной реализацией субъектом речи его статусно-ролевой функции, поскольку деловой дискурс – это не только текст как словесный субстрат, но и контекст, включающий в себя коммуникативную ситуацию (в том числе и участников коммуникации).

3. В целях учета границ общения в непосредственной и косвенной реализации субъектом его статусно-ролевой функции, мы обратились к исследованиям в области межкультурной коммуникации, что дало основания охарактеризовать российское деловое общение как высоконтекстное, диффузное, полиактивное и другоцентричное. Перечисленные специфические особенности делового общения позволили предположить, что в качестве той самой основы, на которой может быть выстроена концепция эффективного делового общения, целесообразно рассматривать межличностное общение. Исходя из этого тезиса, сформулированы критерии определения объема понятия «деловое общение»: характер отношений коммуникантов и направленность общения.

4. С целью проверки данного предположения было проведено анкетирование представителей трех различных сфер коммуникации (бюджетной гражданской, коммерческой и военной). В 97% случаев межличностный компонент в ответах на вопросы относительно качеств начальника и подчиненного был зафиксирован, что позволяет с достаточной степенью достоверности утверждать, что межличностное общение может рассматриваться не только как составляющая делового общения, но и как составляющая, ядерная в аспекте оценки эффективности.

#### Библиографический список

1. Романов, А.А. Грамматика деловых бесед / А.А. Романов. – Тверь: Сфера, 2005.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
3. Стеблецова, А.О. Национально-культурная специфика делового текста (на материале английского и русского языков) / А.О. Стеблецова. Дис. канд. ... филол. наук. – Воронеж, 2001.
4. Шилова, С.В. Соблюдение и нарушение принципов речевого общения в деловой коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 1998.
5. Буркитбаева, Г.Г. Деловой дикурс. Онтология и жанры / Г.Г. Буркитбаева. – Алматы: НИЦ «Гылым», 2005.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ Ltd, 1992.
7. Стернин, И.А. Практическая риторика / И.А. Стернин. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе / М.Л. Макаров. – Тверь: ТвГУ, 1998.
9. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / Р.Д. Льюис, П.Н. Шихирев, Т.А. Нестика. – М.: Дело, 1999.
10. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс, Л.А. Седова, А.Д. Ковалева, – М.: Аспект Пресс, 1997.
11. Уфимцева, Н.В. Языковое сознание и образ мира славян / Н.В. Уфимцева // Языковое сознание и образ мира. сборник статей / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 2000.
12. Ратмайр, Р. Прагматика извинения: Сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр. – М.: Языки славянской культуры, 2003.
13. Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: ИЯ РАН, 1998.
14. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский, И.В. Пешков. М.: Лабиринт, 1999.

Статья поступила в редакцию 8.10.08

УДК 803.3

*С.С. Тронько, ст. преп., ЛИИИ АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: svetusik\_t@mail.ru*

## ПОСТРОЕНИЕ ПОЛЯ РЕПРЕЗЕНТАНТОВ КОНЦЕПТА *TOD* В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена построению поля репрезентантов немецкоязычного концепта *TOD* на основе анализа семного состава репрезентантов данного концепта. Выявление семного состава элементов концепта осуществляется в работе с помощью метода компонентного анализа. Данный подход позволяет представить концепт *TOD* как некоторый ряд парадигматически связанных слов, имеющих в своем составе как общие семантические, так и дифференциальные признаки.

*Ключевые слова:* концепт *TOD*, лексико-фразеологическое поле, семный анализ.

На рубеже XX – XXI веков предметом поисков в когнитивной лингвистике являются наиболее существенные концепты, необходимые для построения всей концептуальной системы и дающие представление о понимании сущности мира, человека и языка. К таким концептам относятся время,

пространство, число, жизнь, смерть, свобода, воля, истина, знания и другие [1, с. 39].

Под концептом в настоящей работе понимается некое представление о фрагменте мира, отмеченное лингвокультурной спецификой, имеющее сложную структуру и реализуемое различными языковыми средствами. Концепт есть некая идея,

окруженная эмоциональным и оценочным ореолом, «живущая» в сознании как целых народов, отдельных этносов, так и отдельных социальных групп и даже конкретных индивидуумов.

Для исследования немецкоязычного концепта *TOD* используется методика построения лексико-фразеологического поля репрезентантов данного концепта, которые были выявлены методом сплошной выборки из лексикографических источников. Однако, построение поля репрезентантов интересующего нас концепта требует, по мнению З.Д. Поповой, установления дополнительных опорных критериев. Чтобы найти такие критерии, необходимо осуществить компонентный анализ семем каждой единицы поля, то есть выявить их архисемы, дифференциальные семы и, в случае необходимости, - периферийные (потенциальные, скрытые) семы [2, с. 34].

Архисемы характеризуются большим количеством входящих в них семантических признаков и являются семами родового характера. Дифференциальные семы обладают меньшим набором семантических признаков и считаются семами видового характера, отражающими свойства, а также связи и отношения между ними. Потенциальные семы – это скрытые элементарные смыслы, возможность проявления которых обеспечивается средствами их актуализации в синтагматике [3, с. 22-29].

Как известно, семы являются мельчайшими компонентами, совокупность которых образует семему, или значение слова. При этом определение семного состава значения того или иного слова возможно лишь при сопоставлении его со значениями других слов.

Достоинство анализа по семам заключается, по мнению Е.В. Гулыга и Е.И. Шендельс, в возможности четко и полно представить весь объем значения и смысловую структуру языковых единиц, проследить, как происходит изменение оттенка значения разных единиц, и установить смысловые связи между единицами [4, с. 9-10].

Выявив семный состав обнаруженных нами в разных лексикографических источниках репрезентантов концепта смерти в немецкоязычной картине мира (767 языковых единиц: 412 лексических единиц, 355 сверхсловных образований (свободные сочетания, фразеологические единицы, паремии)), мы пришли к следующим результатам.

Совокупность языковых единиц, отражающих ядерную семему (архисему) «прекращение жизнедеятельности организма, переход из состояния бытия в состояние небытия» достаточна велика, что свидетельствует о том, что в немецкой языковой картине мира содержится множество наименований (нейтральных и эмоционально-окрашенных) процесса смерти.

Процессуальные семы языковых единиц отражают следующие признаки ситуации:

«состояние» - 162 (*die Agonie, sterben, im Verscheiden liegen, im Sterben liegen*);

«физические действия» - 92 (прежде всего глаголы убийства: *töten, erwürgen, erstechen, totprügeln*).

Субстанциональные семы языковых единиц отражают следующие признаки предметов и участников ситуации:

#### 1. Функциональные:

- субъект: «субъект смерти» - 208, данная сема является интегральной в лексемах: *der Tote, der Verstorbene, der Gefallene, der Sterbende* и дифференциальной в лексемах: *der Leichnam, die Leiche, das Gebein* (книж.) (тело умершего), *die Witwe* (жена умершего), *die Totenmesse, die Bestattungsfeier, die Gedenkfeier* (просьба об упокоении для умершего); «субъект действия» - 44, *der Totschläger, der Totengräber, der Prosektor, der Mörder, der Bestatter*;

- «объект действия» - 9, данная сема интегральна в лексемах: *der Getötete, der Ermordete, der Erschlagene* и дифференциальная в лексемах: *der Gefallene* (на войне), *der Erschlachtete* (убитое животное);

- «место» - 24, (*das Leichenhaus* – место для хранения трупа; *der Sarg* – место, куда кладут тело; *das Grab* – место захоронения; *das Paradies, die Hölle* – место, где может пребывать душа умерших);

- временная приуроченность (относительно момента смерти), здесь выделяется сема «предсмертный» - 33, например, *die Agonie* (предсмертное состояние организма), *in den letzten Zügen liegen* (*paaz.*), *mit einem Bein im Grabe stehen* (находиться при смерти); сема «после смерти» - 102, например, *die Witwe* (женщина, не вступившая в брак после смерти мужа), *im Grabe ruhen* (пребывание после смерти); сема «момент смерти» - 4, (*die Sterbeminute, die Sterbestunde*);

- «способ действия» - 61, (можно эксплицировать с помощью придаточного предложения: *sterben, wenn man Hunger hat – verhungern*; предложно-падежного сочетания «*bei, in, an, mit, durch + sterben, töten*»: *durch Versinken im Wasser sterben – ertrinken*);

- инструмент, средство - 41, (убить колющим, заостренным орудием – *erstechen, erdolchen*; казнить на виселице – *erhängen*; лишить головы – *köpfen, enthaupten*);

- цель - 41, (лишение жизни с целью наказания – *hinrichten*; ритуальное убийство – *die Menschenopfer*; с целью избавления от страданий – *die Euthanasie, der Gnadentod*). Сюда относится также лексика, маркированная признаком «ритуальные действия», выполняемые с ритуальными целями - 61 (*begraben, beerdigen, die Gedenkfeier*).

#### 2. Кваликативные:

- «тело, часть тела» - 43, например, *der Leichnam, die Leiche, das Totengerippe, der Totenkopf, die Totenmaske*;

- сема, указывающая на возраст участников ситуации - 15, например, *die Todgeburt, totgeboren, die Waise, das Waisenkind*;

- «животное, зверь» - 39, например, *erschachtet, das Aas, der Kadaver, modern*;

- «родственник» - 27, например, *der Vatermord, der Frauenmörder, die Waise, die Witwe, ihm ist der Vater gestorben*;

- «причина гибели» - 109, например, *ermorden, köpfen, erhängen, erschlagen*.

3. Квантитативные - 11, могут быть представлены в словарях со значением «количество», «массовый», «много, множество», например, *der Massenmord, der Sterbet (ubeiщ.)*, *das Massensterben, die Sterbeziffer, sterben wie die Fliegen*.

Значения лексических единиц поля *TOD* могут включать также следующие семы:

- ментальная сфера «память» - 11, например, *die Totenfeier, die Totenehrung, gedenken*; «религиозные представления» - 19, например, *das Paradies, die Hölle, im Himmel sein, bei Petrus anklopfen*;

- речевая деятельность - 19, например, *der Nekrolog, die Trauerrede, die Sterbesakramente, die Bestattungsfeier*;

- сфера эмоций «скорбь» - 7, например, *die Tragödie, die Trauer, der Verlust, wehklagen, das Requiem*;

- «движение, перемещение» - 9, например, *der Leichenwagen, in die letzte Reise begleiten*;

- «символы, атрибуты» - 10, *das Sterbebett, die Sterbekerze, der Sterbeablaß, die Trauerkleidung*;

- «расходы» - 9, (*die Bestattungskosten, das Sterbegeld, die Sterbekasse*).

Итак, частотность сем поля может выглядеть следующим образом:

Таблица 1

	Сема	Частотность	Ранг
	Субъект смерти	208	1
	Состояние	172	2
	Причина гибели	109	3
	Время после смерти	102	4
	Физические действия	92	5
	Способ действия	61	6
	Ритуальные действия	61	6
	Субъект действия	44	7
	Тело, части тела	43	8
	Цель	41	9
0	Инструмент, средство	41	9
1	Животное, зверь	39	10
2	Время до смерти	33	11
3	Родственники	27	12
4			



5	Место	24	13
6	Религия	19	14
7	Речь	19	14
8	Возраст	15	15
9	Количество	11	16
0	Память	11	16
1	Атрибуты	10	17
2	Объект действия	9	18
2	Перемещение	9	18
3	Расходы	9	18
4	Скорбь	7	19
5	Момент смерти	4	20

Сверхсловные устойчивые сочетания и паремиологические средства репрезентации концепта *TOD* основываются на метафоризации и являются экспрессивными средствами, которые позволяют выявить, помимо нейтрального основного слоя сем поля, аксиологические семы, расширяющие общее поле вербализаторов исследуемого нами концепта. К этим семам относятся:

– отделение души от тела – 5 (*j-s Geist ging in Gott auf, seine Seele aushauchen, seinen Geist aufgeben*);

– путь, «уход», переход в другую стихию – 33 (*ums Leben kommen, den letzten Weg gehen, mit Tode abgehen, von der Bühne des Lebens abtreten*);

– конец жизни, истощенность доли, отпущенного человеку срока – 7 (*j-d wurde von seinen Leiden erlöst* (эвф.), *jmds Tage sind gezählt, jmds Zeit ist gekommen, jmds letztes Stündlein hat geschlagen, jmds Uhr ist abgelaufen*);

– сон, покой – 17 (*die ewige Ruhe finden* (высок., эвф.), *Der Schlaf ist das Bild des Todes*);

– персонификация смерти (мужчина) – 27 (*der Sensenmann, der Knochenmann, Freund Hein*), здесь можно отметить признаки: существование во времени – 5 (*Der Tod ist gewiss, doch ungewiss die Stunde; Der Tod hält keinen Kalender*); движение – 4 (*Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit; Der Tod kommt ungeladen*); поддержание существования, питание – 1 (*Der Tod macht alles gleich, er frisst arm und reich*); ментальные действия – 2 (*Der Tod hat noch keinen vergessen*);

– непобедимая, уравнивающая, разрушающая сила – 12 (*Gegen den Tod ist kein Kraut gewachsen; Der Tod lauert überall, er kommt zu Fest und Ball; Im Sterben sind wir alle Meister und alle Lehrjungen*).

Сверхсловные устойчивые номинаты (фразеологизмы, пословицы и поговорки), насыщены оценочностью и образностью и, следовательно, способствуют расширению смыслового объема немецкоязычного концепта *TOD*.

Таким образом, выявление семного состава репрезентантов концепта *TOD* способствует установлению смысловых связей между единицами и, следовательно, определяет критерии для построения лексико-фразеологического поля. Чем выше частотность семы, тем ближе к ядру поля будет находиться единица, содержащая данную сему.

Ядро концепта определимо по семантическим признакам ключевого слова, именуемого исследуемый концепт. Эти семантические признаки позволяют выявить круг языковых единиц, образующих лексико-фразеологическое поле ключевого слова, а затем выполнить построение этого поля, то есть определить центральные и ядерные лексемы, а также единицы, образующие ближнюю, дальнюю и крайнюю периферию поля.

В центре поля находится ключевая лексема, вокруг нее в ядре группируются лексемы, семемы которых равны архисеме поля. В ближнюю периферию помещаются единицы, семемы которых содержат яркую дифференциальную сему имени

поля. На дальней периферии единицы содержат слабую дифференциальную сему имени поля. Крайняя периферия образована языковыми средствами, в семемах которых есть скрытые семы, указывающие на некоторое отношение к имени поля [5, с. 35].

Таким образом, полевая модель исследуемого концепта может быть представлена следующим образом:

в ядре – чувственный кодирующий образ;

в околоядерной зоне – основные, базовые, наиболее конкретные когнитивные признаки;

ближняя, дальняя и крайняя периферия – когнитивные слои, «обволакивающие» ядро, в последовательности от менее абстрактных к более абстрактным;

интерпретационное поле концепта, содержащее оценки и трактовки содержания концепта национальным, групповым и индивидуальным сознанием.

В качестве имени поля рассматриваемого нами концепта *TOD* выступает лексема *der Tod*, поскольку она выражает соответствующее понятие в общем виде, характеризуется широкими сочетаемостными возможностями, является немаркированным компонентом поля, лишенным эмоционально-экспрессивной окраски, и является наиболее частотным элементом по сравнению с другими компонентами поля.

**Ядро** поля представлено лексемой *der Tod*, ее глагольным аналогом *sterben*, а также единицами, содержащими сему 'лицо' (тот, кто умер) – *der Tote, der Verstorbene*.

Лексика ядра имеет большой ряд нейтральных и стилистически маркированных синонимов. Единицы, которые не маркированы стилистически, являются односемными единицами, совпадающими по своему значению с лексикой ядра, принадлежат к **околоядерной зоне** поля. Так, лексема *der Tod* обнаруживает в словарях синонимов «Das treffende Wort» и «Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache» 17 синонимов: *Ableben, Ende, Sterben, Weggang, Verscheiden* и другие. *Sterben* представлен 40 нейтральными синонимами, например, *ableben, versterben, verscheiden, einschlimmern, eingehen, zugrunde gehen, ausatmen, erblassen* и т. д. Лексема *der Tote* имеет 5 синонимов в околоядерной зоне: *der Verschiedene, der Gefallene, der Hingeshiedene, der Ermordete, der Erschlagene*.

**Зона ближней периферии** представлена в зависимости от наличия в значении единицы семы 'обстоятельства смерти' субполями «Естественная смерть» и «Неестественная смерть». Субполе «Естественная смерть» образовано микрополями «Умирание», «Предсмертное состояние», «Подготовка к смерти» и «Обстоятельства перед смертью». Микрополе «Умирание» включает в себя ряд стилистических синонимов (84 единицы) ядерных лексем поля: (высок.) *hinscheiden, dahingehen, seine Tage beschließen, von der Bühne des Lebens abtreten; (паз.) sich davon machen, dran glauben müssen, zu seinen Vätern versammelt werden, sein Sterbchen machen; (ноэм.) davongehen, erblassen, die Welt verlassen, in die Grube fahren; (эпуб.) drauf gehen, krepieren, abfahren, abkratzen* и т. д. Наличие дифференциальных сем 'темпоральный' и 'локальный' дает основание для выделения в данном микрополе групп «Время смерти» (5 единиц): *das Sterbedatum, der Sterbetag, die Sterbestunde* и «Место смерти» (6 единиц): *das Sterbezimmer, das Sterbelager, das Sterbebett*. Микрополя «Обстоятельства перед смертью» (*die Sterbesakramente, die Todesfurcht, das Todeszeichen*) и «Подготовка к смерти» (*sein Testament machen*) представлены 27 и 5 единицами соответственно. Дифференциальными семами для единиц, образующих микрополе «Предсмертное состояние» (22 единицы), являются сема 'физиологическое состояние' и темпоральная сема 'предсмертный': *der Todeskandidat, der Anwärter des Todes, im Sterben liegen, es geht mit j-m zu Ende*.

Выделение субполя «Неестественная смерть» возможно на основании присутствия в ряде языковых единиц компонента 'наличие внешних причин смерти'. Наличие сем 'насилие', 'убить' позволяет выделить здесь микрополе «Насильственная смерть», где различаются группы «Убийство» (113 единиц): *töten, ermorden, ums Leben bringen, umbringen, jmden Garaus machen*, при совпадении субъекта и объекта убий-

ства «Самоубийство» (18 единиц): *Selbstmord begehen, sich das Leben nehmen, sich erschießen*. Отсутствие в семном составе языковых единиц каузирующего компонента 'убить' дает основание для выделения микрополя «Смерть в особых обстоятельствах»: группы «Гибель на войне» (16 единиц): *im Krieg bleiben, im Kampfe fallen, sich von der Verpflegung abmelden*, «Смерть в результате несчастного случая» (52 единицы): *ertrinken, sein Grab in den Wellen finden, der Weißtod, sich den Hals brechen*.

При наличии компонентов 'статический' можно выделить субполе «Пребывание в состоянии смерти» (33 единицы): *im Grabe ruhen, es nicht mehr lange tun*.

Лексема *der Tote* включает группы «Тело умершего» (44 единицы): *toter Körper, der Leichnam, eine Leiche verbrennen*, «Родственники умершего» (15 единиц): *eine Witwe werden, eine Waise sein* и «Загробное существование» (14 единиц): *im Himmel sein*.

В зоне ближней периферии находятся также единицы, образующие субполе «Посмертные обряды» с его микрополями «Похоронные обряды» (61 единица): *beerdigen, die Totenmesse, die Trauerfeier, j-n zur letzten Ruhe betten* и «Поминальные обряды» (20 единиц): *gedenken, die Gedenkfeier, der Leichenschmaus (пазг.)*.

**Зону дальней периферии** образуют прежде всего фразеологические единицы с эмоционально-экспрессивными ограничениями (71 единица). Немецкое сознание предпочло номинировать определенные признаки концепта образным путем, что объясняется табуированностью темы смерти и использованием эвфемистических замен. В данной группе находятся сверхсловные образования, которые утратили свое основное значение, относящее их к другим семантическим группировкам, и приобрели «коммуникативное» значение в определенной сфере объективной реальности [6, с. 126]. Коннотативной семой этих единиц является сема 'умереть', однако обращение к их внутренней форме позволяет выделить несколько стержневых сем вербализаторов «смертного текста» [7, с. 299].

В первоначальной трактовке смерть понимается как отделение души от тела, испускание духа. По народным верованиям у живого человека душа привязана к телу, а после смерти она отделяется от него. Отделение души от тела может представляться либо как действие самой души (например, *j-s Geist ging in Gott auf*), либо субъектом действия может быть сам умирающий (например, *seine Seele aushauchen, seinen Geist aufgeben*) или некое «третье» лицо. «Третьим» лицом этого акта может быть Бог (например, *Gott hat seine Seele abberufen*) или черт, нечисть (например, *der Teufel hat seine Seele bekommen*).

Другой важнейшей семой вербализаторов «смертного текста» является сема 'путь', представление об «уходе» или переходе в другое состояние. Эта категория подтверждается фразеологией, связанной с идеей движения и дороги. В центре этого круга обозначений смерти находятся глаголы «gehen» и «kommen», а также их производные и синонимы. Например, *ums Leben kommen, den letzten Weg gehen, mit Tode abgehen, von der Bühne des Lebens abtreten*.

Целью пути могут являться небеса, обитель Бога. Например, *in den Himmel gehen (высок.)*, *zu Jesus kommen, seinen Frieden mit Gott machen, bei Petrus anklopfen (пазг.)*.

В качестве разновидности этого типа мотивировки может выступать и такое представление как встреча со своими ранее умершими близкими, присоединение к своим прародителям. Например, *zu seinen Vätern versammelt werden*.

В другой трактовке смерть рассматривается как путь человека с поверхности земли в ее недра, как возвращение в ту субстанцию, из которой человек произошел. Например, *sich in die Erde legen (высок.)*, *unter dem kühlen Rasen liegen (высок.)*, *zu Staub werden (высок.)*.

Конечным пунктом пути могут выступать также преисподняя, место обитания нечисти. Например, *zur Hölle fahren (зруб.)*, *zum Teufel gehen (зруб.)*.

До сих пор были упомянуты семантические модели, описывающие процесс умирания как движение по вертикали от умирающего к небесной высоте или в недра земли. Им противостоит фразеология, трактующая смерть как движение по горизонтали, поверхности земли. Здесь процесс умирания может быть изображен как последнее путешествие человека (*seine letzte Reise antreten*) или как путь, который проходят все земные существа (*den Weg alles Irdischen gehen, den Weg alles Fleisches gehen*) (высок.).

Последней инстанцией в этом путешествии может выступать также любой фрагмент реальной действительности. Например, *zum alten Haufen fahren, in die ewigen Jagdgründe eingehen (пазг.)*, *um die Ecke gehen (пазг.)*, *zur großen Armee abberufen werden (эфф.)*, *in die Fichten gehen*.

В другом толковании смерть предстает как переход в ту стихию, где царит мир и покой: *zum ewigen Frieden eingehen (высок.,эфф.)*, *die ewige Ruhe finden (высок.,эфф.)*, *in Frieden hinübergehen (эфф.)*. Более того, она может представлять собой «жизнь в вечности»: *ins ewige Leben eingehen (высок.,эфф.)*.

Следующая модель номинации смерти акцентирует понятие конца жизни, исчерпанности доли, отпущенного человеку срока. Например, *j-d wurde von seinen Leiden erlöst (эфф.)*, *jmds Tage sind gezählt, jmds Zeit ist gekommen, jmds letztes Stündlein hat geschlagen, jmds Uhr ist abgelaufen*. Согласно народным верованиям, каждому человеку отмерено время земного бытия, и эта мера не может быть нарушена.

На основании изученных примеров представляется возможным выделить статических и динамических моделей смерти. Например, *sich in die Erde legen (высок.)*, *für immer davongehen (высок., эфф.)*, *in Frieden hinübergehen (высок.)*, *zu Staub werden (высок.)* описывают динамику процесса смерти; *unter der Erde liegen (пазг.)*, *sich den Rasen von unten ansehen (пазг.)* содержат в себе представление о смерти как о пребывании в определенном состоянии, нахождении в каком-либо месте.

В целом, при анализе данных примеров следует сказать о том, что по народным представлениям активную позицию в процессе естественной смерти может занимать умирающий: *von der Bühne des Lebens abtreten, sein Leben verhauchen, den Tod erleiden, aus dem Leben gehen*; сама смерть как действующая сила: *vom Tode gezeichnet sein*; либо некое «третье лицо». Им может предстать:

- Бог (*Gott hat ihn zu sich abberufen*);
- черт, нечисть (*der Teufel hat seine Seele bekommen*);
- время как решающая сила (*jmds letztes Stündlein hat geschlagen, jmds Uhr ist abgelaufen, jmds Zeit ist gekommen*);
- некая неопределенная сущность (*aus unserer Mitte gerissen werden, jmds Tage sind gezählt*).

В любом случае, несмотря на то, что в активной позиции в процессе умирания выступают разные сущности, объектом смерти остается все-таки сам умирающий.

Таким образом, на основе представлений немецкого народа о смерти можно выделить следующие субполя в зоне дальней периферии: «Смерть как разлучение души с телом» (9 единиц), «Смерть как путь, переход в другую стихию» (42 единицы), «Смерть как вечный покой» (9 единиц) и «Смерть как конец жизни, отпущенного человеку срока» (11 единиц).

**Зона крайней периферии** представлена деривационными моделями, содержащими компоненты: *tot-, sterbens-, tod-, Tod-, Toten-*, а также устойчивыми сочетаниями, содержащими существительное *Tod*. По характеру значения данные образования (34 единицы) относятся к лексико-семантическому варианту 'эмоциональное усиление: очень, в высшей степени, чрезвычайно' и позволяют выявить такой когнитивный слой концепта *TOD* как «сильнейшая сущность». Например, *zu Tode betrübt* (глубоко опечаленный), *j-n auf den Tod nicht leiden/steht können* (не терпеть, не любить кого-либо), *sich zu Tode schämen* (умереть от стыда), *die Todfeindschaft* (смертельная вражда), *die Totenstill* (мертвая тишина), *sterbensunglücklich* (очень несчастный), *sich totärgern* (ужасно сердиться), *todernst* (архисерьезный). Большинство единиц этой

группы имеет стилистическую помету «разг.». Примеры показывают, что подобные представления существуют также у носителей русского языка.

**Интерпретационное поле** концепта *TOD* образуется словицами и поговорками (61 единица), содержащими оценки и трактовки, мнения и суждения, выстраиваемые на базе концепта, которые имеют хождение в обществе немецких культурносителей [6, с. 129].

Характерным для многих национальных культур является представление о том, «что смерть, лишая человека жизни, возникает в людском сознании живым существом и обладает витальной энергией» [8, с. 111]. Очевидна и половая принадлежность смерти. В русском языке смерть – женщина, на что указывают родовые признаки слова. В немецком языке слово «смерть» мужского рода – *der Tod*. Ставшее крылатым выражение *Freund Hein*, принадлежащее немецкому писателю М. Клаудиусу, подтверждает представление о смерти как о мужчине. К доказательствам можно отнести картину А. Дюрера «Рыцарь, смерть и дьявол», где смерть показана в образе мужчины. Карнавальное масленичное чучело смерти у германских народов делается в мужском облике [9, с. 457].

Как и все живое, смерть существует во времени, она возникает с началом жизни человека и не имеет точной даты исчезновения: *Der Tod ist gewiss, doch ungewiss die Stunde; Der Tod hält keinen Kalender*. Важный признак всего живого – движение. Смерть приходит неожиданно, и сама определяет время: *Der Tod kommt stets zu ungelegener Zeit; Der Tod kommt ungeladen*.

Смерть как любое живое существо нуждается в пище (люди), поглощая которую она уравнивает всех: *Der Tod macht alles gleich, er frisst arm und reich*. Кроме того, ей присущи и ментальные признаки. Она способна мыслить, помнить, забывать: *Der Tod hat noch keinen vergessen*.

Итак, смерть – это человекоподобное существо, у которого есть руки, ноги, желудок и мысли. Человек сам оживляет смерть и наделяет ее своими признаками.

В другом представлении смерть мыслится как непобедимая, безжалостная, наделенная особой властью уравнивать

богатых и бедных, старых и молодых. С одной стороны, она описана как нечто общее: *Der Tod macht alles gleich, er frisst arm und reich; Der Tod ist keiner Münze feil; Gegen den Tod ist kein Kraut gewachsen; Der Tod lauert überall, er kommt zu Fest und Ball; Im Sterben sind wir alle Meister und alle Lehrlinge*. С другой стороны, смерть индивидуальна. Каждый умирает в одиночку, когда ему предначертано, никто не может составить ему компанию: *Niemand stirbt vor seinem Tage; Dem einen sein Tod ist dem anderen sein Brot*.

В немецком языковом сознании смерть тесно связана со сном. Сон рассматривается «как ежедневный провозвестник того последнего покрывала, которое укроет нас когда-нибудь» [10, с. 253]: *Der Schlaf ist das Bild des Todes*.

Большое место в народном представлении занимает нравственно-этическая оценка жизни и смерти (по принципу *wie gelebt, so gestorben*). Смерть рассматривается как событие жизни, определяемое всеми другими событиями: *Was der Mensch ist wird offenbar, wenn es ans Sterben geht; Zum Leben zu wenig, zum Sterben zu viel*.

Иногда смерть воспринимается как нечто напрасное, ненужное: *Umsonst ist nur der Tod*. Поэтому люди стремятся отрицать сам факт окончания жизни: *Nicht gestorben, nur vorausgegangen*.

Тем не менее, смерть должна существовать в людском сознании, для того чтобы у человека появилось желание жить полной и насыщенной жизнью: *Geniesse das Leben beständig, du bist länger tot als lebendig*.

Таким образом, в интерпретационном поле концепта *TOD* возможно выделение субполей: «Смерть – живое существо», «Смерть – безжалостная сила», «Смерть – вечный сон», «Нравственно-этическая оценка смерти».

Итак, семный анализ репрезентантов немецкоязычного концепта *TOD* позволяет представить данный концепт в виде многоуровневого, структурированного поля, элементы которого обнаруживают как общие, так и дифференциальные и скрытые признаки.

#### Библиографический список

1. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 2-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005.
2. Попова, З.Д. Построение лексико-семантического поля ключевого слова концепта / З.Д. Попова, И.В. Хорошунова // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: Материалы Международного симпозиума. - Волгоград, 22 – 24 мая 2003 г.: В 2 ч. / отв. ред. Н.Ф. Алефиренко. – Ч.2: Тезисы докладов. – Волгоград: Перемена, 2003.
3. Гак, В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) / В.Г. Гак // Логический анализ языка: ментальные действия / отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1993.
4. Гулыга, Е.В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс. – М.: 1969.
5. Попова, З.Д. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Мир человека и мир языка - Кемерово, 2003.
6. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Изд. 2. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2002.
7. Толстая, С.М. Славянские народные представления о смерти в зеркале фразеологии / С.М. Толстая // Фразеология в контексте культуры. - М., 1999.
8. Кондратьева, О.Н. Концепт «смерть» и его языковые репрезентанты в книжно-письменном языке конца XVII – начала XVIII в. / О.Н. Кондратьева // Mentalität. Konzept. Gender. Hrsg. von E.A. Pimenov, M.V. Pimenova. - Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2000.
9. Мифы народов мира. - М.: Советская энциклопедия, 1997.
10. Харт Ниббриг, Кристиан Л. Эстетика смерти / Л. Кристиан, Харт Ниббриг. - СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.06.08

УДК 894.321

Ф.Ф. Хасанова, соискатель ТГГПУ, г. Казань, E-mail: hasfar@kazandom.ru

#### НОВЫЕ МИФЫ В СОВРЕМЕННОЙ ТАТАРСКОЙ ПОЭЗИИ

В статье прослеживаются художественные приемы использования мистических образов в современной татарской поэзии для отражения места человека в мире, его менталитете, его меняющегося мировоззрения. Наблюдается присутствие в текстах фрагментарных образов. Раскрывается предпочтительное отношение поэтов к иронии, к условности, прямого обращения к читателю. Исследуется проникновение мифологических мотивов в современную татарскую литературу.

**Ключевые слова:** мистика, мифологические образы, менталитет, религиозные мотивы, собственный миф, не застывшая форма, провозвестник, трансформированный миф, авторский вымысел.

Колдовство и магия, астрологические предсказания и сонники заполнили в последние годы наш неустойчивый и непредсказуемый мир. Сегодня человек чувствует ненадежность своего бытия, так как остается один на один со своими проблемами, без помощи государства и общества. Эта неустойчивость бытия и заставляет прислушиваться даже недоверчивых людей к предсказаниям, искать опору в религии и мистике.

Поэты – самая чуткая и отзывчивая категория деятелей искусства к изменениям в обществе. С незапамятных времен талант поэта считается божественным даром. Стремление поэта предвидеть ход событий в обществе естественно, но таким качеством провозвестника обладают лишь пророки, лишь они могут возвестить волю небес, Бога. Эта пророческая миссия заставляет поэтов обращаться к мифологическим образам Пророка или Ангела. Но в современной поэзии нег недостатка и в других образах, таких, как злой дух Газраил (Азазель), Иблис (Дьявол), Су анасы (Водяная), Шураля (Лесной дух) и др.

Например, народный поэт Республики Татарстан Ренат Харис свою сатирическую поэму общественно-политического звучания назвал именами двух поверженных ангелов: Харут и Марут, тех ангелов, которые были направлены на Землю Богом, чтобы научить людей жить правильно. Но вместо перевоспитания людей, сами превратились в жуликов, воров, мошенников [1, с. 189]. А образ Иблиса со всеми чертами нашего современника "обжил" поэму Амира Махмудова. Он же посвятил историческую поэму "Пророк" татарскому писателю начала XX века, эмигрировавшему в Турцию Гаязу Исхаки и его последователям, т.е. Гаяз Исхаки предстает в поэме в роли Пророка.

Таким образом, целью нашего исследования в этом направлении является анализ религиозно-мифологических мотивов в современной татарской поэзии, прослеживание эволюции его идейно-эстетического содержания в художественной системе поэтических произведений. Актуальностью нашего исследования является тот факт, что в современной татарской литературе появилось достаточно много мифологических образов, трансформированных новых мифов, – все это требует специального научного взгляда со стороны ученых. Научная новизна статьи заключается в том, что впервые исследуется конструируемая мифология в произведениях последних лет татарских поэтов Рената Хариса и Зиннура Мансурова, при этом сознательное, неформальное, нетрадиционное использование мифа.

В татарской поэзии во все времена не было недостатка в мифологических образах. Вот некоторые из них: "Повесть о Йосифе" Кол Гали, "Сенной базар или Новый Кисекбаш", "Шураля", "Водяная" Габдуллы Тукая, "Трагедия сынов Земли" Хади Такташа, "Два плача", "Поиски пророка" Зиннура Мансурова и др. Обращение к религиозным и мифологическим мотивам в истории татарской литературы явление традиционное. Известно, например, что поэма поэта первой половины XX века Мазита Гафури "Адам и Дьявол" воссоздает миф о сотворении мира и изгнании из рая человека [2, с. 168].

Уже в основе античной литературы лежит фольклор, мифы и легенды. В данном вопросе заслуживает внимание мысль литературного критика Ф.Г. Галимуллиной: *"Мышление и эстетическое развитие народа идет в направлении от мифологии к действительности. Но воображаемые, фантастические образы, созданные "в детстве" человека и соответствовавшие этому периоду, остаются увлекательными, интересными и для следующих поколений. Потому что человек не может освободиться от мифологии полностью даже в эпоху чрезвычайно "реального", "материального" мышления. Мифология связана не только с религией и суеверием, она способна отражать и вероисповедное общественное сознание людей. Освобождение словесности от мифологии приводит к обескрылению мечты, к крайнему обеднению народного духа. Применение мифологических образов помогает увидеть, почувствовать суть явления ярче, точнее"* [3, с. 28].

Термин "миф" в переводе с древнегреческого означает "повествование, басня". Миф предполагает, что повествование носит вымышленный характер. По мысли В. Даля, миф – область сказочного вымысла [4, с. 389]. В современном литературоведении появилось другое толкование понятия: миф не только художественное изображение любого вымысла, но и изображение легендарных героев и богов, история возникновения жизни на Земле.

В последние годы возникло и третье объяснение значения слова миф, "миф" не как любой вымысел, облеченный в рассказ, а как достоверное исторически далеких эпох" [5, с. 128]. Возникшая на определенном уровне развития человечества, объяснение проблемы таким образом дает возможность рассуждать в мировом масштабе историко-мифологического процесса.

Рассмотрим особенности мифологии как форму общественного сознания. Во-первых, присутствие элемента логической оппозиции "хаос-космос". Во-вторых, основание мифа на безоговорочном восприятии истины, то есть, мифы не подлежат анализу, не проверяются. Например, Ф. Шеллинг, принимая мифологическое представление как правдивую полную объективную истину, назвал его "абсолютной действительностью", донныне существует мнение, что анализ мифов нарушает их целостность. В-третьих, миф - не застывшая форма, а постоянно изменяющаяся, живая [5, с. 136]. С течением времени мифология меняется, приближается к религии, ее содержание обогащается за счет исторических фактов. Большое место в литературе занимают утопические, трагические, пессимистические мифы. Это явление получило название "вторичная мифология". Содержание "вторичных мифов" изменяется исходя из реалий, т.е. мифы начинают служить общественным потребностям, при этом расширяется тематика. Возникает обращение в мифологическом ключе к конкретной действительности.

Обратимся для примера к стихотворению З. Мансурова "Водяная-сирота" [6, с. 232]. *"Сколько высохших, уничтоженных озер / стало тишей для облаков./ Где же нашла убежище / Водяная, оставшаяся без воды? / В илстой яме озера / Кишмя кишат только черви. / Водяная ушла, видимо, / В дом для престарелых"*. (Подстрочный перевод) наш – Ф.Х.)

В этом произведении мифический образ Су анасы (Водяная) служит для раскрытия современной жизненной проблемы взаимоотношений между отцами и детьми. Поэт с горькой иронией изображает факт определения в дома для престарелых стариков, родителей, ставших обузой.

Образ Водяной приобретает новые качества в сатирическом романе писателя-поэта, лауреата Государственной премии Г. Тукая Зульфата Хакима *"В тихом омуте черти водятся"*. Сюжет произведения таков: в Водяную влюбляется деревенский холостяк. Его не останавливает даже то, что предмет его любви неземное существо. В романе данный мифологический образ введен в целях перевоспитания людей, злоупотребляющих алкоголем. Автор создает новый миф, заметно отличающийся от традиционного. Новый образ Водяной – многодетная мать, среда обитания этой "семьи" – грязное озеро, которое не подходит для "жизня" даже мистическим существам. Но больше всего им мешают люди, воруют у Водяной единственно ценную вещь - золотой гребень. Семья Водяной покидает озеро, унося с сельчан мечту о красивой жизни. Но финал произведения оптимистичен: Водяной удается отучить сельчан от пьянства.

Явления нового мифа наблюдаются и в других произведениях З. Мансурова. Его стихотворение "Обращение к девушке на Луне" написано в связи с прошедшей переписью населения. Автор с болью пишет, что разделение татарской национальности на семь групп привело к уменьшению показателя численности населения этой нации. Применяет такую условность, что во время переписи для ровного счета не хватает одного человека. Тогда автор обращается к девушке-татарке на Луне, но та к этой проблеме остается равнодушной.

По татарской мифологии злая мачеха заставляет падчерицу таскать воду в бездонный сосуд. Луна, увидев страдание девушки, жалеет, вследствие она оказывается там. В этом стихотворении З. Мансура нет критики в адрес правительства, хотя перепись населения является и политическим событием, но есть большие претензии к самому народу, к его чувству "национальной узости". Поэт делает вывод, что татарской нации не хватает единства, даже в пределах одной семьи царит разногласие.

Приведенные в пример строки поэта полны раздумий о жизни, об отношениях людей в современном несправедливом мире; поэт философствует, он ищет решений нравственных вопросов. Лирическое дарование поэта незаурядно, он умеет глубоко и тонко чувствовать разнообразие мира, человеческих чувств и взаимоотношений.

Хотя язык его произведений полон арабских слов и фарсизмов, он образен, красочен, меток.

А вот появление поэмы народного поэта Республики Татарстан Рената Хариса "Любовные сны Г. Тукая" [7, с. 240] вызвало небывалый интерес у широкой общественности. Произведение никого не могло оставить равнодушным, породило жаркие споры. На страницах поэмы оживают мифологические образы Ангела, Газраила, Шурале. Драматическая поэма "Любовные сны Г. Тукая" легла в основу оперы композитора Резеды Ахияровой "Любовь поэта". Это произведение искусства было высоко оценено на государственном уровне. Ахмету Агади, солисту Мариинского театра С.-Петербурга, исполнившему главную партию, была присуждена известная международная премия "Золотая маска".

В основе сюжета поэмы – картины сновидений татарского поэта Габдуллы Тукая. Несколько снов поэта составляют "программу" произведения. Поэма основана на реальных событиях из жизни Г. Тукая, она о чувствах поэта к дальней родственнице писателя Фатиха Амирхана – Зайтуне. В поэме Ренат Харис раскрывает трагедию высококонрастной личности. Трагедия поэта Тукая заключается в том, что его любовь платоническая, то есть любовь на расстоянии. Он влюблен в Зайтуну, но не смеет идти на сближение, т.к. чувствует, что рядом ходит смерть. Поэт знает, что принесет несчастье влюбленной в него девушке. В этом заключается сущность любви между Тукаем и Зайтуной. Таков сюжет поэмы. Он не нов.

Примерно такого же сюжета придерживается народный писатель Республики Татарстан Роберт Батулла в повести "Тоньше струны, острее меча". Но любовные чувства Зайтуны и Тукая в данном произведении не становятся основной идеей. В прозе Батуллы изображен гнет на поэта со стороны "темных сил", которые и приводят его к гибели. Писатель уже во вступлении стремится взволновать читателя этой проблемой. Он заявляет, что, действительно, происшедшие факты из жизни поэта перемешаются с его личными предположениями.

А поэма Рената Хариса, как и другие значительные его произведения, вызывает интерес у читателя. Поэт предлагает своего Тукая, делится мыслями о том, что "каждый татарин находит утешение у Тукая", и у каждого татарина имеется свой "Тукай", который, конечно, иногда, в минуты ликования, и может забыть Тукая.

Уместно отметить, что Ренат Харис, сам как литератор широкого диапазона, изображает Тукая не только как поэта, но и как журналиста, справедливого, "колького друга" писателя Фатиха Амирхана, испытывающего безысходное чувство любви. Таким образом, раскрывается трагизм известной личности. Трагизм усугубляется и тем, что поэт сам себя толкает в эту ситуацию.

Основываясь на произведение поэта Казанского ханства Мухамедьяра "Тохфаи-мардан", исследователь средних веков Ф.З. Яхин приводит свое суждение о том, что сны – это весть судьбы [8, с. 28]. Ученый доказывает, что по философии ислама сны бывают трех видов. Сны первого вида сулят радость и благу весть, второго вида предостерегают от возможных бедствий, а третий вид дает божественный дар творчества. Из текста поэмы видно, что Тукаю снился второй вид снов, т.е. страшные, судьбоносные сны.

В первом сне Тукай играет на курае (дудке), что символизирует возможное приближение смерти. К нему приближается Ангел, плененный чудными звуками курая, вступает в разговор с поэтом. Нежный ангел оказывается ангелом смерти – Газраилом. Такие парадоксальные "перевертыши", характерные для поэзии Р. Хариса, вошли и в текст поэмы "Любовные сны Тукая". Сиротство с младенческих лет, горькая судьба приемных в нескольких семьях, отсутствие теплого крова, в результате: приговор судьбы – туберкулез. Таков жизненный путь известного татарского поэта Габдуллы Тукая. И Газраил, выполняющий волю небес, вдруг проникается чувством жалости к поэту. "Милосердного" Газраила останавливает молодость Тукая: "... Душа твоя сошла для небес, но телу-плоти – еще рано". "Живи, поэт, живи, поэтом не буду я являться наяву, пока являюсь лишь во снах" – таков приговор "помилования".

Несколько слов об образе Газраила в поэме. Газраил – в татарской литературе традиционный символ зла, смерти. Наиболее полное воплощение он находит в миниатюре поэта Мухаммата Мирзы: "Архангел Газраил на страже... / Он вездесущ, он прилетит - / Так суждено сынам Адама - / Когда в подсвечнике, растаяв, судьбина чья-то догорит...". По мнению фольклориста

Ф.И.Урманче, Газраил не единственный Ангел смерти [9, с. 261]. Ангелов смерти много, а Газраил – один, он уполномочен выполнять функцию руководителя. По мифологии Газраил приходит к человеку, оказавшемуся при смерти. По преданиям в такой момент человек может спорить с Ангелом смерти, но воспрепятствовать ему не может. Примерно такой сюжет положен в комедию народного писателя РТ Туфана Миннуллина "Альмандар из села Альдермыш", в которой повествуется о прощании 91-летнего старика с жизнью. Хотя произведение названо "печальной комедией", много в ней и шуток, забавного и живого юмора, острой сатиры, лиризма и драматизма.

Согласно исламскому вероучению, также по исследованиям народного творчества А.Х. Башкуровой-Садьковой, Газраил – существо мужского пола, а в Библии – всадник на бледном коне, в славянских народах – старушка - с косой или без ничего. А в современной татарской литературе Газраил изображается с "книжкой учета умерших" [10, с. 62].

Мифологические сюжеты и образы со временем перестают восприниматься как абсолютная достоверность и осознаются как плод вымысла, часто обретая сказочно-игровой характер. Как справедливо отмечает В. Хализев, вторичная мифология отвечает определенным запросам общества. По ценности она весьма неоднородна: в одних случаях отмечена человеконенавистничеством, в других, напротив, гуманизмом. Так произошла в поэме Р.Хариса. Ангел смерти в мифологии изображается страшным мистическим существом. "Газраил знает судьбы людей, но не знает срока кончины каждого. Когда этот срок наступает, с дерева, растущего у трона Аллаха, слетает лист с именем обреченного, после чего Газраил в течение сорока дней должен разлучить душу и тело человека" [11, с. 488].

Только у Р. Хариса Ангел смерти приобретает невиданное доселе прямо противоположное качество – милосердие. Таким образом, Р. Харис ломает традиционную мифологическую суть образа. Он идет не по мифологическому мышлению: за счет разрывания символического смысла образа создается новый миф – новый "человечный" образ Ангела смерти. Р. Харис усложняет образ Газраила новыми свойствами, которых не хватает современнику.

Видимо, поэт Р. Харис после "приговора" Газраила сам тоже задумался. Он вступает в беседу с читателем. В лирическом отступлении дает характеристику литературе: "*туловина татарской литературы так и не смогла оторваться от газет и журналов. Поэт днем находится на службе, только ночью занимается творчеством*". После лирического отступления автор поэмы возвращается к мифологическому сюжету: описывает сновидения поэта. Тукай, уставший от редакционной поденщины, видит второй сон. На этот раз ему является Шурале. С ним к поэту возвращаются детство, деревня Кырлай.

Но не суждено было Тукаю насладиться играми, опять появляется Газраил. Таким образом, Тукай оказывается в окружении злых духов: Шурале и Газраила. Мифическому образу Шурале присуще такое свойство: он, как бы играя в щекотки с человеком, доводит его до смерти.

Смерть матери и сиротство приводят мальчика в холодный мир чужих, на базарную площадь, где он превращается в предмет торговли. Таким образом, Газраил постепенно готовит Поэта в последний путь, примечая при этом "*на древе жизни листок еще зеленый, / Правда, есть с краю пятнышко...*" В поэме Газраил по отношению к поэту несет защитную функцию, а поэт сам оберегает своего литературного героя – Шурале. И традиционный образ Газраила, пронизывающий поэму, предстает здесь в новом поэтическом качестве.

У прерванного второго сна есть продолжение. Поэт, наяву избегавший девушки Зайтуны, во сне подвергается любовному испытанию. В третьем сне Зайтуна оказывается в сонме ангелов. Девушка пыгается приласкать поэта по-матерински, чувствуя, что Тукай не сможет противиться. Он готов принять ласки девушки, но явление Газраила нарушает гармонию, так как, по мнению Газраила, Тукай принадлежит только ему. Начинается борьба за поэта. Не уступают ни Зайтуна, ни Газраил. Развязка неожиданна: поэт пробуждается.

Ренат Харис держит в напряжении читателя, интригует и неожиданно отпускает, отступая от сюжета. Следующее лирическое отступление посвящено историям влюбленных в мировой литературе. Но среди этих историй, по мнению автора, нет подобной любви Тукая, она чиста, скорбна, благоразумна и взвешенна. В данном случае поэтом найден собственный художественный подход к теме, жиз-

ненная правда раскрыта в ее реальной сложности. Однако поэт, как художник, был силен как раз своей способностью стать выше временных взглядов.

Сновидения Тукая и мифологические образы возникают в произведениях и других татарских писателей. В творчестве Р.Батуллы встречается такой эпизод. Тукаю во сне грозит двухглавая птица Каракош. Этот же образ насилия Черной птицы в трагедии народного поэта РТ Ахсана Баяна "Каракош" символизирует политические мотивы. Мифологические образы Шурале, Карахмета, Кисекбаша находят отражение в трагедии И. Юзеева "Упорхнул из клетки мира", которая посвящена Тукаю. В его поэме "Встреча с вечностью" мифологические образы действуют в прошлом, настоящем и будущем, на земле, под землей, в небесах. Следовательно, есть основание сделать вывод, что мистические образы широко используются в современной татарской литературе. Современные татарские поэты сконструируют и собственные поэтические мифы, опираясь на знакомые фольклорные или мифологические мотивы.

Усиление сатирических мотивов в творчестве современных татарских поэтов закономерно повлияло и на особенности их стилей. В них, например, начала угасать мелодия, идущая от народных лирических песен, зато более заметными стали элементы иронии в их стихах, их интонация окрасилась оттенком суровости. Осуждая от-

рицательные стороны жизни и людей, поэты ищут более острые слова, чтобы выразаться резко. Таким образом, тенденция развития современной татарской поэзии иногда напоминает "общественную поэму" или "поэтическую публицистику".

Как нигде ранее в творчестве современных татарских поэтов со всей очевидностью и глубиной выражается тема "поэт и народ". Это становится началом большого разговора художника о роли народа в истории, о собственном отношении к нему. Окунуться в самую гущу народной жизни, чтобы изображение этой жизни стало сокровенной поэтической потребностью души – так понимают поэты свою главную творческую задачу. В поисках решения этой задачи все новыми гранями предстает перед ними проблема лирического героя. Хотя мы и склонны определять лирическую поэзию как поэзию, раскрывающую внутренний мир поэта, его субъективные представления об окружающей действительности, это не значит, что образ лирического героя полностью тождествен автору поэтического произведения. Разумеется, образ лирического героя рождается в тесной связи с личностью поэта, но в то же время, став полнокровным художественным образом, он является носителем типического характера. Ибо творческий кругозор поэта, тесно связанного со своей эпохой, намного богаче и глубже его личных стремлений, мыслей и чувств.

#### Библиографический список

1. Хасанова, Ф.Ф. Поэзия Рената Хариса: монография / Фарид Хасанова. – Казань: РИЦ "Школа", 2005.
2. Загидуллина, Д.Ф. Трансформация картины мира в татарской литературе начала XX века: на материале философских произведений: монография / Д.Ф. Загидуллина. – Казань: Магариф, 2006.
3. Галимуллин, Ф.Г. Эстетика и социологизм: взаимоотношения эстетического и социологического в татарской литературе 20-30-х годов / Ф.Г. Галимуллин. – Казань: Магариф, 1998.
4. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Изд. Эксмо, 2004.
5. Хализев, В.Е. Теория литературы: учебник / В.Е. Хализев. – 3-е изд., исправ. и доп. – М.: Высшшк, 2002.
6. Мансуров, З.М. Теплее греет раненое сердце: Стихи и поэмы / Зиннур Мансур. – Казань: Татар.кит.нашр., 2003.
7. Харисов, Р.М. Избранные произведения в 7 томах.: Драматические поэмы, роман в стихах / Ренат Харис; сост. и автор введ. сл. Ф.Ф. Хасанова. – Казань: Татар.кит.нашр., 2006. – Т. 5.
8. Яхин, Ф.З. Татарская литература средних веков: Мистика и мифология в татарской поэзии / Фарит Яхин. Казань: Раннур, 2003.
9. Урманче, Ф.И. Татарская мифология: Энциклопедический словарь в 3 томах. (А-Г) / Фатих Урманче. – Казань: Магариф, 2008. – Т. 1.
10. Башкурова-Садыйкова, А.Х. Ислам и татарское народное творчество / А.Х. Башкурова-Садыйкова. – Казань: ИЯЛИ АН РТ, 2005.
11. Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х томах / Гл. ред. С.А. Токарев. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1. А-К.

Статья поступила в редакцию 24.08.09

УДК 658.512.23

*Ж.Г. Цинман, аспирант ГУ ВНИИТЭ, г. Москва; ас. ТулГУ, г. Тула, E-mail: evgeniy\_27@mail.ru*

## МОРФОЛОГИЯ УТИЛИТАРНОГО ДИЗАЙН-ОБЪЕКТА КАК ОТВЕТ НА ТРЕБОВАНИЯ АДРЕСАТОВ

Статья посвящена проблеме создания утилитарного объекта в русле современных тенденций дизайнерского проектирования. Решение проблемы предполагает использование метода типологического моделирования, определение комплекса потребительских требований к изделию, выявление предметных форм реализации требований в объекте проектирования, а также средств, приемов и методов дизайнерского моделирования, позволяющих наиболее полно воплотить в объекте требования адресатов.

**Ключевые слова:** дизайн-проектирование, утилитарный дизайн-объект, адресат, утилитарные и социокультурные требования, семейство изделий, морфология, трансформация, пластический модуль, визуальная форма, образность.

В настоящее время, период постмодерна в культуре, формирование устойчивого потребительского интереса к объекту дизайнерского проектирования возможно только в рамках наметившейся в конце XX – начале XXI века художественной тенденции, предопределяющей знаковую культуру проектирования, включающую ряд аспектов, не связанных с функциональной полезностью вещи [1].

Современная дизайнерская вещь становится все более коннотативной, она функционирует не только на прагматическом, утилитарном, но и на эмоциональном уровне, затрагивая духовную сферу жизни человека. Как отмечает Г.С. Кнабе, «с раскрывшимися в вещах разнообразными духовными свойствами связан целый ряд существенных явлений культуры» [2, с. 124].

В дизайне постмодерна актуализируется стремление создавать интерактивные, предполагающие творческое включение пользователя объекты, восстанавливающие симметрию отношений производителя-потребителя; имеет место дизайн

поведения и восприятия как отказ от канонических методов проектирования.

Популярные сегодня предметы интерактивного дизайна, где означаемое и означающее, текст и контекст, форма и содержание больше не являются частью целого, а, напротив, могут противопоставляться друг другу, предполагают игровое общение с ними. В основу их морфологии автор закладывает некую хитроумную идею, связанную с физическим явлением или необычным свойством материала. В результате можно менять архитектуру и даже физику вещи, например, превратив стеллаж в стол и, наоборот, пустив по воздуху... стул из сверхлегкой, но прочной углеродной фибры, который действительно полетит при включенном вентиляторе. Интерактивная вещь, ведущими творческими методами проектирования которой становятся гибридизация, игра с контекстами, культурная рефлексия, перформанс и соучастие, способна изменять характер объективных связей и отношений между предметами и явлениями действительности в сознании чело-

века (истинность - ложность, реальность - ирреальность, известность - неизвестность, возможность - невозможность, зависимость - независимость, определенность - неопределенность и др.).

Однако такой подход невозможен в проектировании ряда объектов, рассчитанных на массовое производство и длительный период эксплуатации. Так, для *средовых объектов, мебели, медицинского оборудования, транспортных средств (в особенности, специального назначения)*, в которых приоритетны удобство, надежность, а эстетика традиционно детерминруется функцией, недопустима смысловая и визуальная перегрузка формы, которая может превратить вещь в макет, концептуальный выставочный экземпляр.

Решить проблему формообразования подобной вещи можно через адресность, адекватность ее визуальной картины положительным психологическим, культурным, социальным, эстетическим ожиданиям максимально широкой целевой аудитории.

Проектирование сложной утилитарной вещи предполагает использование метода типологического моделирования, в частности, моделирование типов потребителей и контекстов потребления на основе анализа потребительских, производственно-экономических, социокультурных, средовых ситуаций, контекстов размещения будущего объекта<sup>1</sup>. Вышеназванный анализ позволяет определить комплекс утилитарных и социокультурных потребительских и средовых требований к изделию, выявить предметные формы реализации требований в объекте проектирования, а также средства, приемы и методы дизайнерского моделирования, позволяющие наиболее полно воплотить в объекте требования адресатов.

Подобный подход к проектированию сложного утилитарного объекта в некотором смысле коррелируется с инновационным эргодизайнерским подходом к реализации требований потребителя – системой QFD (Quality Function Deployment – «развертывание функции качества»).

Цель QFD - отыскание и воплощение в продукции ожиданий пользователей, то есть формирование у продукции таких свойств, которые еще даже не осознаются пользователями, но к восприятию которых они мотивированы и с энтузиазмом воспользовались бы такой продукцией при появлении ее на рынке. Такой методический инструмент получил название «Voice of the customer table» (таблица голоса потребителя/пользователя). В этом случае прямой контакт с пользователем важен для понимания его интересов и ожиданий. Требования пользователей, получившие приоритеты, статистическими процедурами «ставятся в соответствие» техническим параметрам объекта, также получающим приоритеты [4].

Подобная тенденция представляется достаточно перспективной при решении утилитарных задач «полезности» продукта дизайнера, однако в случае учета эстетических предпочтений «непрофессионального» либо неправильно ориентированного пользователя (влияние аморальных стереотипов, «ценностей» массовой культуры) и последующего проецирования их на объект у дизайнера могут возникнуть определенные трудности в решении художественных задач. Поэтому эстетические предпочтения определенной потребительской группы художественно переосмысляются дизайнером и коррелируются с другими ценностными установками - природными, этическими, экологическими и т.п.

Дизайнер выявляет максимальное количество сегментов целевой аудитории объекта, определяет социальные характеристики каждой конкретной потребительской группы: национальность, пол, возраст, целевые и поведенческие установки; тип взаимодействия группы с проектируемым объектом: ра-

бота, отдых, развлечение, интеллектуально-художественное взаимодействие. На этом основании выстраивается типология потребителей. Требования каждой конкретной потребительской группы подразделяются на утилитарные и социокультурные.

В комплексе утилитарных требований приоритет отдается эргономическим требованиям – требованиям комфорта. Эргономические факторы системы «человек-предмет»: «обитаемость – осваемость – обслуживаемость – управляемость» - детерминируются антропометрическими, физиологическими, психофизиологическими, психологическими, социально-психологическими особенностями человека, гигиеническими (экологическими) факторами среды [5]. Важным является и фактор экономичности изделия (небольшая цена изделия на выходе, обусловленная технологичностью производственного процесса и возможностью модифицирования в процессе эксплуатации).

Социокультурные требования адресата – эстетические, поведенческие, статусные, художественные, интеллектуальные, коммуникативные - во многом коррелируются с его психологическими и социально-психологическими особенностями. В частности, учет такой психологической особенности человека как ассоциативное мышление, склонность к метафоризации объекта (в особенности, увиденного впервые) позволяет дизайнеру эффективно решить проблему создания художественного образа объекта [1].

Выявляя комплекс потребительских требований, дизайнер использует метод «вживания в роль», последовательно становясь на позицию того или иного адресата и прогнозируя его реакцию на те или иные условия функционирования и эстетические качества изделия.

Данный метод дополняется опросом представителей групп заинтересованного населения [6].

Подобным образом дизайнер выявляет и типологию средовых контекстов функционирования утилитарной вещи, подразделяет средовые требования на утилитарные (в зависимости от типа среды приоритет отдается фактору экологичности, информативности, заметности формы в средовом контексте) и социокультурные («самоценность формы», мультикультурность, способность объекта к гармонизации среды и формированию эмоционально-положительного климата в среде и т.п.).

Развертывание круга потребителей и сред позволяет сопоставить и обобщить эргономические и эстетические запросы большой группы людей, спроектировать мотивацию, определить степень обусловленности формы функцией, степень свободы композиционного и образного поиска.

Построение типологии потребителей, классификация их утилитарных требований, построение ситуаций общения со сложной утилитарной вещью в средовом контексте позволяют определить основные составляющие формы объекта, его внутреннее оснащение, планировку. Утилитарные требования потребителей и сред различных типов не могут быть полностью реализованы в единичном объекте, поэтому расширение целевой аудитории сопряжено с расширением ассортимента утилитарных изделий как семейства на основе базового варианта.

Композиционные отношения внутри семейства изделий реализуются с помощью топологических, конструктивных и комбинаторных свойств формы, приемов морфологической трансформации, метода агрегатирования и унификации.

Комплексы утилитарных потребительских требований могут быть реализованы в объекте с трансформацией внутренней структуры без изменения внешних габаритов изделия и за счет модулей, приращиваемых к объемно-пространственной структуре.

Реализация потребительских требований в структуре первого типа осуществляется за счет:

<sup>1</sup> Ю.С. Сомов отмечает, что в процессе работы должна быть построена система связей «человек-предмет», «предмет – среда», на основании выделенных условий функционирования вещи в том или ином контексте [3, с. 69]

## 1. топологических свойств формы:

- рационального зонирования, при котором не остается «нерабочих» участков в форме (*решение кабин транспортных средств, оборудования процедурных кабинетов*);

- функционально плотного предметного насыщения формы – совмещение функциональных значений ряда элементов (*интерьеры транспортных средств, где, например, кожух колеса или капот двигателя могут служить основанием сиденья*);

## 2. конструктивных свойств формы:

- слитность несущих элементов и предметного наполнения (*крупный утилитарный объект, например, кабина транспортного средства, где стенки корпуса и предметы мебели составляют единую форму*);

- морфология объекта (его элементов) несет в себе «отпечаток» морфологии человеческого тела (*изделия, находящиеся в длительном контакте с человеком, – инструмент, предметы мебели*);

## 3. трансформации формы на уровне потребления (в решении эргономических задач):

- изменение топологических свойств элементов формы - для изменения местоположения элементов изделия чаще применяется принцип «вкладывания – раскладывания» (*телескопические элементы медицинского оборудования, специфического художественного оборудования – этюдника; тентовая крыша спортивного автомобиля*);

- изменение конструктивных свойств формы - принцип «свертывания – развертывания» (*трансформация, применяемая с целью адаптации машины к различным погодным условиям, – свертывание-развертывание боковых тентовых ограждений*); принцип «добавления – убавления» (*сборные конструкции твердых ограждений мобильного среднего оборудования и т.п.*).

Реализация потребительских требований в структуре второго типа осуществляется за счет трансформации, методов унификации и агрегатирования.

Трансформация, понимаемая максимально широко, является одним из ведущих принципов создания семейства изделий на основе агрегатирования.

Как известно, агрегатирование позволяет с помощью изменения первоначального пространственного сочетания стандартных и унифицированных основных элементов конструкции (а также ряда дополнительных элементов) перекомпоновывать конструкцию изделия, переходя от выполнения одной инструментальной функции на другую.

Сложное утилитарное изделие в этом случае рассматривается как «набор-конструктор». Конструктор понимается как некий вид трансформируемой морфологической структуры, состоящей из определенной номенклатуры базовых конструктивов, унифицированных для всего множества значимых трансформ [7].

На уровне производства может создаваться набор конструктивных элементов, позволяющих собирать различные модификации утилитарного изделия из конструктивных модулей – узлов, неизменных для всех вариантов изделия и размерно-подобных модульных форм.

Например, для специального транспорта (*грузовой авто-, мототранспорт*) в дизайн-проектировании которого традиционно применяется метод агрегатирования, характерно применение однотипных сидений из унифицированных элементов, шасси, несущей платформы и лобового обтекателя, которые могут рассматриваться как конструктивные модули. Кузовные модификации, верхние и боковые ограждения в дан-

ном случае являются размерно-подобными структурами.

Варьируя конструктивные модули и размерно-подобные формы, а также меры незаполненных пространств между ними, т.е. применяя в качестве метаязыка агрегатирования комбинаторику, мы можем получить большое количество морфологических модификаций утилитарного объекта. Т.о., изделие, в котором воплощены требования большого количества пользователей, по сути является полифункциональным базово-модификационным конструктором (изделием с изменяемой морфологией), где все элементы собраны в конструктивно-унифицированные ряды с ярко выраженным основанием ряда и его производными [7].

Композиционное совершенство изделия всегда порождает гармонию визуальной формы, адекватно воспринимаемую даже неподготовленным реципиентом. Зрительный аппарат человека настроен природой на восприятие разнообразных силуэтов, линий разной толщины, положительно воспринимает сгущение и разрежение элементов, помимо этого он способен вычленять закономерности построения формы: ритм, метр, модуль, симметрию, асимметрию и т.п. Поэтому даже если потребитель не сможет оценить композиционную гармонию, «богатство» формы на профессиональном уровне, он получит безотчетное удовлетворение при визуальном контакте с ней.

Форма утилитарного объекта должна быть не только гармонична, но и образна, а образ должен быть «понятен» потребителю, «ожидаем» им.<sup>2</sup> Отсюда невозможность построения визуальной формы на основании одного лишь критерия объективной эстетичности, который, тем не менее, входит в комплекс социокультурных требований всех типов потребителей и средовых контекстов.

В одном случае потребительское «ожидание формы» связано только с функциональным комфортом, и тогда целесообразна эстетика изделия напрямую зависит от степени выраженности этого фактора в форме (приспособляемость формы – трансформируемость, модульность, многоцелевое использование оборудования).

В форме акцентируются группы функциональных узлов, имеет место открытость, «перетекание пространства», споконно разработанная пластика и т.п.

«Ожидание формы» может связываться и со степенью достигнутого в изделии уровня социально-культурного престижа (объект как «знак» среды, выразитель социального статуса пользователя). В этом случае на передний план выступает соответствие изделия модным стилевым тенденциям, концептуальность, «необычность» формы (*элитарность гольф-машины, электротакси для заповедника, курортной зоны*). «Ожидание формы» может быть обусловлено и таким, странным на первый взгляд, требованием психологического комфорта как необходимость скрыть функциональное назначение (*средства реабилитации для инвалидов*).

Таким образом, как ответ на социокультурные требования потребителей и сред различных типов появляется большое количество формальных и стилевых вариаций объекта. На формально-образное решение каждого варианта утилитарного объекта проецируется решение образа того или иного адресата, находящегося с ним во взаимодействии. Так, в решении визуальной формы утилитарного изделия, предназна-

<sup>2</sup> В основе эстетического суждения потребителя зачастую лежат престижные или символические ориентации, оно может быть охарактеризовано как невыраженное, опосредованное, рефлексивное, навязанное, опосредованное, недифференцированное и т.п. [8, с. 94].



ченного для молодежной аудитории (*скутер, мотоцикл*), правомочно использование контрастных цвето-фактурных сочетаний, укрупнение некоторых конструктивных узлов, решение обводов силуэта изделия как динамичных, напористых, агрессивных. В образе изделия уместно использование этнических, природных мотивов, если оно предназначено для культурно-парковой зоны и т.п.

Основными средствами дизайна, реализующими ценностные установки потребителей и средовых контекстов в морфологии утилитарного объекта, являются:

- метод культурных рефлексий - стилистических заимствований из области культуры, ассоциаций, природных и социальных, этнических связей человека;
- интертекстуальность - переработка тем и сюжетов, явное и скрытое цитирование, аллюзия<sup>1</sup>;
- стилизация визуальных решений вариантов одного объекта (*хай-тек, минимализм, органический стиль, конструктивизм и т.п.*);
- использование тропов как универсальных средств художественной выразительности (*метафоризация объекта*)<sup>4</sup>;
- комбинаторика как средство группировки различных культурных мотивов в образе и их предметного воплощения в визуальной форме.

Для семейства утилитарных изделий базисом поливариантной и полифункциональной формы чаще всего становится инвариант, пластический модуль<sup>5</sup> – элементарная геометрическая форма (*для транспортных средств - круг, овал; для архитектурных объектов - квадрат, реже треугольник*).

Геометрия пластического модуля формируется функциональным сочетанием элементарных конструктивов на ранней стадии проектирования (разработка внутренней структуры изделия) и, положенная в основу формообразования всех деталей объекта, задает общую упорядоченность объемно-пространственной структуре, «работает» на целостность визуального восприятия объекта, позволяет реципиенту «прочитать» закономерности строения формы любой сложности.

Принципы работы пластического модуля в визуальной форме дизайн-объекта - трансформация и комбинирование - коррелируются с ведущими принципами формообразования сложного дизайн-объекта в целом. Данная геометрическая фигура способна изменять размерность, расчленяться на составляющие, дробиться на самоподобные части, деформироваться как похожая копия целого, образовывать множество, связанное в композиции объекта метро-ритмическими отношениями.

Комбинаторные взаимодействия пластического модуля и его производных в морфологии объекта (ритмический повтор, размещение в различных плоскостях в разных направлениях, комбинирование основной элементарной единицы и ее производных) способны не только структурировать визуальную картину и выявлять композиционные закономерности пред-

метно-пластического решения, но также служат средством невербальной коммуникации между дизайнером и потребителем.

Последнее свойство данной морфологической конструкции связано с ее полисемантичностью - многозначностью художественной информации и коммуникации, заключенной в элементарной геометрической форме.<sup>6</sup> Элементарная фигура является своеобразной структурной константой, в которой обобщены общечеловеческие и космические представления людей, и определяет преэминентность, непрерывность форм художественного выражения действительности.

Пластический модуль в этом контексте выступает как знак-символ, обладающий свободной конвенциональностью (способность вызывать несовпадающие ассоциации у реципиента) и является основным объединяющим фактором культурных мотивов и значений в визуальной форме изделия [1]. Этому служат визуальные возможности его линейной конфигурации (в случае насыщения фигуры цветом или взаимодействия «абрис - фактура» образуется дополнительная информация, улавливаемая реципиентом).

Соответственно, многовариантность значений пластического модуля как знака-символа позволяет синтезировать целый ряд социокультурных мотивов, выделенных на основании группировки ценностных установок различных типов адресатов (*молодежная, этническая целевая аудитория, потребители с ограниченными физическими возможностями и т.п.*), и гармонизировать визуальную форму и художественный образ утилитарного дизайн-объекта на конечном этапе проектирования.

Комбинируя в образе изделия различные мотивы, «зашифровывая» в форме ряд смыслов, наделяя вещь художественной образностью за счет метафоризации формы, дизайнер ставит перед потребителем задачи опережающего отражения («догадайся», «придумай», «сравни» и т.п.), побуждая последнего к мысленному экспериментированию с объектом дизайна. Таким образом, дизайнер проектирует не только изделие, но и многомерную художественно-интеллектуальную мотивацию пользователя, включая последнего в коммуникативную игру – сотворчество [10].

Профессиональным результатом адресного дизайн-проектирования становится форма как визуализация ответа на комплекс утилитарных и социокультурных требований потребителей. Полученный поливариантный, полифункциональный, полисемантический объект-система обладает изменяемой морфологией и художественной образностью. При этом данная система не конечна, алгоритм дизайн-процесса, основанный на исследовании потребительских требований, позволяет задать ей способность к совершенствованию функциональных и эстетических качеств на основе учета изменений в потребностно-мотивационной сфере, в контексте динамического развития современной предметной среды.

<sup>1</sup> Понятие «интертекстуальность» связано с «цитатностью» (новое смысловое поле образуется в соприкосновении с коммуникативным полем прошлого), характерно для постмодернистской эстетики в целом, применяется в дизайне – метод несистемного поиска идей и образов [9, с. 157-160].

<sup>4</sup> «Троп» в переводе с греческого означает «перенос», «иносказание»; Е.В. Жердев определяет метафору в дизайне как троп, основанный на принципе сходства с каким-либо предметом или явлением окружающего мира (олицетворение, метаморфоза и т.п.) [10, с. 6, 59].

<sup>5</sup> Пластический модуль (здесь инвариант) понимается как геометрическая фигура, принимаемая за некий знак-символ, через который осмысливается весь предметный мир в целом [7, с. 144].

<sup>6</sup> Семантика, как подчиненная наука, входит в состав семиотики – общей теории знаков, наряду с синтактикой и прагматикой. Семантические значения, которые вкладывает в вещь человек, определяют ее внешний вид [1, с. 20-21].

## Библиографический список

1. Жердев, Е.В. Художественная семантика дизайна. Метафорика / Е.В. Жердев. - М.: Изд-во АУТОПАН, 1996.
  2. Кнабе, Г.С. Вещь как феномен культуры / Г.С. Кнабе // Музеи мира. - М., 1991.
  3. Сомов, Ю.С. Художественное конструирование промышленных изделий / Ю.С. Сомов. - М.: Машиностроение, 1967.
  4. Даниляк, В.И. Концепция управления эргономическим уровнем качества продукции и организационно-психологические методы ее реализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 2004.
  5. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник / В.П. Мунипов, В.П. Зинченко. - М.: Логос, 2001.
  6. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Миневрин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.; под общей редакцией Г.Б. Миневрина и В.Т. Шимко. - М.: «Архитектура-С», 2004.
  7. Грашин, А.А. Дизайн унифицированных и агрегатированных промышленных изделий. Теоретические и методические основы / А.А. Грашин. - М.: ВНИИТЭ, 2002.
  8. Тупталов, Ю.Б. К анализу эстетических суждений о продуктах дизайна / Ю.Б. Тупталов // Проблемы художественной выразительности современной предметной среды. - М., 1985.
  9. Быстрова, Т.Ю. Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна / Т.Ю. Быстрова. - Екатеринбург: Издательство Уральского Университета, 2001.
  10. Жердев, Е.В. Метафорическая образность в дизайне / Е.В. Жердев. - М.: Изд-во МСХА, 2004.
- Статья поступила в редакцию 21.08.09*

УДК 821.161.1

*А.В. Себелева, аспирант ТюмГУ, г. Нижневартовск, E-mail: [sebelevaa@mail.ru](mailto:sebelevaa@mail.ru)***ТРАДИЦИИ ДРАМАТУРГИИ XIX ВЕКА: И.А.САЛОВ, ПРЕДШЕСТВЕННИКИ И СОВРЕМЕННОСТИ**

В статье используется механизм творческого диалога И.А. Салова и драматургов XIX века. В этом плане рассматривается значение «провинциального» в русской литературе. И.А. Салов, как и многие русские драматурги XIX столетия, обращается к «провинциальным сюжетам». Но он меняет представление о провинции как таковой. Драматургия Салова сыграла свою роль не только в раскрытии характеров провинциального типа, но и явилась важным звеном принципиально нового явления русской драматургии - театра Чехова.

*Ключевые слова:* провинция, провинциальные сюжеты, русский театр, русская драматургия XIX века.

В современной науке исследователи заговорили о значении «провинциального» в русской культуре, пытаются прояснить феномен «провинциальной ментальности», присущей как неотъемлемая характеристика едва ли не каждому культурному факту [1, с. 184].

Со второй половины XVIII века, с труда Н.И. Новикова «Древняя российская библиофика», появление которого доказало, что русской литературе, чтобы свободно развиваться, необходимо всмотреться в свою историю, осознать всю длину пройденного ею пути, начинается новая русская литература. Примерно тогда же начинается и русский театр: его зарождение связано с именем Федора Волкова. К середине XIX века русская литература стала абсолютно самостоятельным фактором мировой культуры, а русская сценическая школа достигла серьезных высот, сформировала важнейшие принципы и постулаты драматического искусства. Но что из себя представлял репертуар русских театров? Самобытные, яркие пьесы отечественных авторов были явлением крайне эпизодическим. «Горе от ума» лишь в 1862 году впервые увидел зритель; из всех пьес Н.В. Гоголя в театрах шел только «Ревизор»; драматургия А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова русскому театру была вообще неизвестна. Основную массу постановок осуществляли на материале переводных французских пьес и подражательных русских; излюбленным жанром стал водевиль, и значение театра воспринималось как развлекательное, увеселительное. Итак, к середине XIX века русская сцена испытывала настоятельную потребность в принципиальном обновлении репертуара; она стремилась обратиться к национальным образам и отечественным проблемам. И к середине века русская литература уже была готова к встрече с новым театром.

«Провинция» становится необходимой частью жизни, представляемой на сцене, публика начинает ее активно переживать и усваивать те, весьма разнообразные, смыслы, которые предлагаются ей авторами сценических текстов. Так, в конечном итоге, и формируется «ментальность», имеющая в себе чрезвычайно важную долю «провинциальности» [1].

Концепция «провинциального» на протяжении XIX века подвергается определенным трансформациям, претерпевает эволюцию, отражающую изменения тех культурных идей и ценностей, из которых и складывается ментальность.

Проследим эту эволюцию, начиная с комедией в 5 действиях М.Н. Загоскина «Господин Богатонов, или Провинциал в столице» (1817) [2], показывающей, насколько далеко еще русское культурное сознание от воплощения «провинциальной ментальности» как глубокой культурной проблемы. Комедия построена по европейскому образцу. Многие сцены, в которых провинциала обманывают корыстолюбивые обитатели столицы разных сортов, имеют почти водевильный или даже фарсовый характер. Можно, конечно, сказать, что М.Н. Загоскин в определенной степени русофил и поэтому неслучайно, что положительные лица комедии – тоже провинциалы – добропорядочные владельцы земель, и развивающихся на этих землях заводчиков и фабрик. Но здесь это еще не характеры, и не типы, а, прежде всего – условные фигуры, выполняющие некую драматургическую функцию.

Итак, в этой комедии и вообще в ранней театральной традиции провинциал – это некий субъект, пытающийся предстать перед публикой не тем, что он есть на самом деле; в силу своей доброты, наивности, необразованности и вообще, культурной неискушенности терпящий фиаско во всех своих начинаниях, чем вызывает смех и желание не быть «провинциалом».

В 1840-е годы на русской сцене можно наблюдать тенденцию создания подобных «провинциальных сюжетов», мотивов и образов, выраженную целым рядом комедий и водевилей: Н.И. Куликов «Представление французского водевиля в русской провинции» (1841) [3]; П.Г. Григорьев «Утро провинциала в столице, или Как быстро время проходит» (1842) [4]; его же «Дружеская лотерея с угощением, или необыкновенное происшествие в уездном городе» (1845) [5]; А.Н. Андреев «Старый математик, или Ожидание кометы в уездном городе» (1848) [6]; К.Д. Ефимович, Н. Крестовский «Нашествие иноплемennых, или уездный наезд» (1850) [7]; Н.И. Филимонов «Провинциальный братец» (1851) [8].

«Провинциальный сюжет» здесь – явление, безусловно, комическое, чаще даже водевильное. Пестрое многообразие таких пьес создавало, при всей водевильности, нечто вроде картины провинциальных типов и нравов в целом, какой она отражалась в сознании столичного жителя – носителя идей цивилизации. Причем, гротескные образы «провинциалов» не вызывают в названных пьесах гневного осуждения – здесь

больше снисходительной иронии, иногда немного лирики – наивность и простота провинциалов могут помочь в решении каких-либо значимых для драматической фабулы вопросов, могут просто вызывать умиление. Но в целом, провинциальный мир лишен пока каких бы то ни было внутренних ценностей, он ориентируется в лучших образцах все на те же ценности цивилизации, но, по крайней мере, теперь он получает право на существование.

Именно провинциальное пространство может порождать коллизии, которые никогда не возникнут в пространстве столичном. В 1840-е годы это было нужно для создания комического эффекта, много выигрывающего, благодаря неожиданной ситуации – как, например, в фарсе-водевиле П.Г. Григорьева «Дружеская лотерея с угощением...», где бедный и отчаявшийся канцелярист решает предложить себя в качестве объекта розыгрыша в лотерею одиноким провинциальным старушкам для того, чтобы в конечном итоге собрать деньги на собственную женитьбу – это рождает много смешных и нелепых положений. Позже, когда отношение к «провинциальному» в русском театре существенно изменится, это пространство по-прежнему будет рождать непредсказуемые коллизии, правда, пафос их тоже будет иным.

На этом фоне и появляются первые «уездные» пьесы А.Н. Островского, как диалог с имеющей место традицией: «Не в свои сани не садись» (1852); «Бедность не порок» (1853) [9]. Однако А.Н. Островский сразу же заявляет о провинциальном в культуре с совершенно иной интонацией. Для А.Н. Островского принципиально важно противопоставить светской развращенности столицы добропорядочную мораль патриархальной провинции.

К началу 1860-х годов угол зрения А.Н. Островского на провинцию значительно меняется и он создает «тяжелые драмы» из провинциальной жизни – «Воспитанница» (1858), «Гроза» (1859) [9, с. 170-202], «Грех да беда на кого не живет» (1862) [9, с. 246-304]. В этих пьесах А.Н. Островский, подобно водевилистам 1840-х годов, создает развернутый образ провинциальной среды и нравов: дикое, ничем не ограниченное самодурство, невежество.

Но к этому водевильному прибавляется и драматическое, иногда мелодраматическое, а иногда даже трагическое. Причем, трагическое может, действительно, рождаться внутри, казалось бы, комических ситуаций. Например, в монологах Дикого – персонажа, создающего типичный, может быть, несколько утрированный образ провинциального невежи, а в то же время, его комические, в общем, реплики, доведенные до абсурда, рождают ощущение безумия ситуации в целом.

На основе выявления «дикого» в провинциальном, появляется драматургия И.А. Салова: «Гусь лапчатый» (1890) [10], «Дармоедка» (1890) [11], «Степной богатырь» (1892) [12], «Золотая рыбка» (1889) [13].

Знавший жизнь деревенской интеллигенции изнутри, И.А. Салов меняет представление о провинции как таковой. В его драматических произведениях поднимаются острые проблемы времени, реалистически рисуются картины жизни русской деревни. Значительное место в них занимает изображение распада уездного дворянства, утраты им господствующего положения под напором нового.

В драме «Степной богатырь» изображается оскудение и разорение поместного дворянства и приход на смену ему «нового хозяина» - разбогатевшего провинциального буржуа. В этом отношении данная пьеса имеет много сходного с «Лесом» Островского (1870), пьесой «Светит да не греет» (1881), а в чем-то предвосхищает «Вишневый сад» Чехова» [14].

С другой стороны, выбор темы свидетельствует о близости Салова-драматурга к задачам «массовой» драматургии конца 80-х - начала 90-х годов, в первую очередь, к поиску положительного героя как носителя новых идеалов. Однако к решению этой проблемы Салов подходит иначе, чем, к примеру, его современники, П.П. Гнедич, И.В. Шпажинский, П.Д. Боборыкин. В пьесах этих авторов выводится провинциальный дворянин, ставший настоящим хозяином своих владений и постепенно превращающийся в буржуа. Таковы помещики

Чагодаев и Третьякова из пьесы П.П. Гнедича «Перекасти поле», Волынцев, герой драмы А.Н. Сумбатова - Южина «Цепи». Они сумели не только укрепить свои владения в новых для них условиях, но и сохранить прежнее общественное положение.

Совсем иначе подходит к изображению поместного дворянства Салов. Не лишены симпатии, его герои, тем не менее, жить в новых условиях не могут, разоряются и погибают. Таковы помещица Алпатова из драмы «Степной богатырь», бабушка-генеральша из пьесы «Гусь лапчатый».

Гораздо резче, в отличие от персонажей вышеназванных авторов, охарактеризованы Саловым и герои «нового типа провинциалов»: в духе щедринских традиций в них глубже, острее подчеркнуты отталкивающие качества. На первых порах саловский герой Крутовертов пытается выдать себя за человека, стремящегося приобщиться к культуре. Дочь помещицы Алпатовой Валентина, решившая стать деревенской учительницей, восторженно говорит о Крутовертове как о русском богатыре, способном на великие дела: «Натура у него русская, широкая... таких натур у нас еще много на Руси, и с такими людьми можно жить и дышать свободно» [12, с. 29-30]. Однако постепенно раскрывается натура этого «богатыря». Он доглатывает помещицу Алпатову. Голодная, не имеющая денег даже на лекарство для больной дочери, она доживает свои последние дни.

Еще печальнее судьба Валентины, ставшей женой Крутовертова. Муж не только не исполняет ни одного из своих щедрых обещаний, но и издевается над занятиями Валентины в деревенской школе, считая их «глупой модой, филантропией». «Вы школой-то модничать вздумали, - заявляет он учительнице, - а другие маскарадами, балами да концертами» [12, с. 38].

Женившись на Валентине по расчету (подобное стремление породниться с известными родовитыми дворянскими фамилиями было характерным явлением в среде новой провинциальной интеллигенции), Крутовертов вскоре начинает высказывать свое недовольство: «Мне требовалась такая жена, которая бы мою амбицию соблюдала, барыней была бы, сделала бы мой дом первым во всей губернии... - упрекает он Валентину. - Я хотел, чтобы все видели и знали, что я не на какой-нибудь шмоньке женился, а на генеральской дочери» [12, с. 38]. «Степной богатырь», став полновластным и единственным хозяином во всей округе, грубо издевается над Валентиной и ее матерью.

По своему лицемерию и предательству Крутовертов не уступает мольеровскому Тартюфу и щедринскому Иудушке. Сам автор, отмечает эту связь в характеристике действующих лиц: «В первых двух действиях «тартюфничает», прикидывается мягким, ласковым, в остальных же - весь на лицо» [12, с. 19].

Отношение Салова к «новым хозяевам» определеннее, чем у А.Н. Сумбатова-Южина или И.В. Шпажинского, позиция которых не отличается последовательностью. Он открыто и непримиримо разоблачает «степного богатыря». Драма завершается сценой смерти Валентины. Болью и горечью проникнута заключительная реплика доктора: «Но когда же рассвет... Когда же рассвет!..» [12, с. 46]. Салов не оставляет зрителю никаких иллюзий по поводу «богатыря века» и его жертв. Подобная резкость или, как подчеркивали современники, жестокость Салова в изображении трагизма человеческих судеб [15, с. 326] оправдана. Драматург стремился точно и достоверно изобразить то, что происходило в русской жизни 70 - 80-х годов XIX века. «Я срисовывал то, - писал Салов, - что происходило перед моими глазами чуть не ежедневно. Все мои кулаки, как-то: Обертышевы, Облапошевы были списаны с натуры... В некоторых из типов я изменял только фамилии, но все мои читатели, проживающие в одной со мной местности..., тотчас узнавали их не по собственным фамилиям, а по именам, мною вымышленным» [16, с. 170].

Рассмотренный материал позволяет говорить о том, что драматургия Салова сыграла свою роль не только в раскрытии характеров провинциального типа, но и явилась важным зве-

ном в изучении истории русской драматургии XIX века, когда совместными усилиями целенаправленно и последовательно создавался русский национальный театр. Формировалась школа актерского мастерства, разрабатывалась устойчивая и необходимая классическому театру система амплуа. И самое

главное - сформировался новый актер и новый зритель. Все эти метаморфозы подготовили возможность переосмысления законов драматургии и театра, происшедшего к концу XIX - началу XX века, предвосхищали принципиально новое явление русской драматургии - театр Чехова.

#### Библиографический список

1. Миловзорова, М.А. «Провинциальные сюжеты» в драматургии XIX века: А.Н. Островский, предшественники и современники. / М.А. Миловзорова - Вестник гуманитарного факультета ивановского государственного химико-технического университета 2006. - Вып. 1.
2. Загоскин, М.Н. Господин Богатонов или провинциал в столице / М.Н. Загоскин. - М., 1823.
3. Куликов, Н.И. Представление французского водевиля в русской провинции / Н.И. Куликов. - М.: Литограф. изд. 1888.
4. Григорьев, П.Г. Утро провинциала в столице, или Как быстро время проходит / П.Г. Григорьев. - СПб., 1842.
5. Григорьев, П.Г. Дружеская лотерея с угощением, или Необыкновенное происшествие в уездном городе / П.Г. Григорьев. - СПб., 1845.
6. Андреев, А.Н. Старый математик, или Ожидание кометы в уездном городе / А.Н. Андреев. - М., 1848.
7. Ефимович, К.Д. Нашествие иноплемennых, или Уездный наезд / К.Д. Ефимович, Н. Крестовский // К.Д. Ефимович - Сын отечества, 1850. - №1.
8. Филимонов, Н.И. Провинциальный братец // Н.И. Филимонов - Репертуар русской сцены, 1851. - №2.
9. Островский, А.Н. Полное собрание сочинений. В 16 т. / А.Н. Островский. - М., 1950.
10. Салов, И.А. Гусь лапчатый // И.А. Салов - Артист, 1890. - № 11.
11. Салов, И.А. Дармоедка // И.А. Салов - Артист, 1890. - № 8.
12. Салов, И.А. Степной богатырь // И.А. Салов - Артист, 1892. - № 9.
13. Салов, И.А. Золотая рыбка // И.А. Салов - Артист, 1889. - № 3.
14. Тиме, Г.А. Поиски героя в русской драматургии 80-х – начала 90-х годов. // Русская литература 1870-1890 годов. - Свердловск, 1979.
15. Скабичевский, А.М. История новейшей русской литературы. 1848 – 1892. / А.М. Скабичевский. - СПб, 1897.
16. Салов, И.А. Из воспоминаний. / И.А. Салов – Исторический вестник, 1906. - №10.

Статья поступила в редакцию 12.07.08

УДК 800:159.9

М.С. Власов, канд. филол. наук, ст. преп. БПГУ, г. Бийск, E-mail: vlasov@bigpi.bysk.ru

### ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОЙ СЕМАНТИКИ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ, ПОЛУЧЕННЫХ В ХОДЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Данная статья посвящена ритмико-интонационному аспекту проблемы окказиональной вербализации эмотивной семантики неречевых сигналов носителями русского языка в условиях прямого и обратного психолингвистического эксперимента.

**Ключевые слова:** порождение и восприятие речи, окказионализмы, вербализация эмотивной семантики невербальных сигналов, психолингвистический эксперимент.

«Окказиональное порождение и восприятие эмотивных составляющих невербальных знаков носителями монгольского и русского языков. В рамках исследования ставится вопрос: способен ли носитель языка в условиях психолингвистического эксперимента выражать эмотивную семантику невербальных сигналов не с помощью узуальных, а с помощью окказиональных лексических единиц, не получивших языковой кодификации и не употребляемых в речи. Если да – то опирается ли при этом носитель на какие-то универсальные фоносемантические характеристики звуков (в нашем эксперименте - звукобукв).

На данном этапе исследования в качестве вербализуемых неречевых стимулов нами используются музыкальные сигналы, моделирующие разную эмотивную семантику. Основным условием проведения прямого эксперимента является недопустимость использования носителями языка узуальных языковых единиц (в том числе кодифицированных междометий типа фу, ха-ха, ох, тю и т.д., широко употребляемых в речи для выражения конкретных эмоций). Что касается употребления звукоподражаний, то здесь грань между кодифицированными тра-та-та, дзинь-дзинь, бум, бряк<sup>2</sup>, и некодифицированными ля-ля-ля, пам-пам-пам, тыц-тыц, там-там-там, тарарам, ду-ду-ду, ла-ла-ла, на-на-на и т.п. очень нечеткая. Учитывая семантическую диффузность и неустойчивость формы данных единиц, отсутствие «закрепленности» значения этих звукоподражаний за конкретными эмоциями и зву-

ками музыкальных инструментов, мы сочли возможным рассматривать их в дальнейшем именно как **окказионализмы**, в одном ряду с другими лексическими «новообразованиями», порожденными носителями языка в условиях психолингвистического эксперимента. Кроме этого, в рамках исследования был проведен обратный эксперимент на восприятие и вербализацию эмотивной семантики окказионализмов, полученных в результате прямого эксперимента с целью верификации полученных данных. Методика эксперимента апробирована в диссертационных работах М.Э. Сергеевой [1] и Е.Ю. Филипповой [2].

В *прямом эксперименте* в качестве стимулов используются законченные музыкальные отрывки без речевого сопровождения, не являющиеся общеизвестными («узнаваемыми») для рядовых носителей языка. Экспериментальные мелодии подбирались нами на гитаре, поскольку выбор звучания данного инструмента позволяет несколько снизить информационный шум, связанный с уже имеющимися узуальными ониматопами (например, ту-ту-ту – для духовых инструментов, тыц-тыц, тум-тум – для ударных инструментов, пам-пам-пам – для фортепиано и т.д.). При этом мы стремились подобрать такие мелодии, каждая из которых «выражала» бы эмоцию (или группу эмоций), контрастирующую с другой эмоцией.

Обратившись к анализу способов моделирования разных эмоций средствами музыки, мы обнаружили значительное количество работ музыковедов и психологов, посвященных данной проблеме. Так, ряд исследователей выделяют несколько закономерностей, которые следует учитывать при восприятии музыки для понимания заложенных в ней эмоций: 1) медленный темп с минорной окраской звучания в обобщенном виде моделируют эмоцию печали и передают настроения грусти, уныния, скорби, сожаления об ушедшем прекрасном прошлом; 2) медленный темп с мажорной окраской модели-

<sup>2</sup> Например, в словаре русского языка 1981 г. под ред. Евгеньевой А.П. дана дефиниция звукоподражанию *бряк* – звук, шум удара металлических или стеклянных предметов. Реально данный ониматоп может употребляться не только для подражания неречевым звукам, но и для передачи эмоций, например: «У меня не машина, а так «бряк-бряк» или «И тут он - бряк - и остановился на полуслове...».

руют эмоциональные состояния покоя, расслабленности, удовлетворенности (характер музыкального произведения в этом случае будет созерцательным, уравновешенным, умиротворенным); 3) быстрый темп с минорной окраской в обобщенном виде моделируют эмоцию гнева (характер музыки в этом случае будет напряженно-драматическим, взволнованным, страстным, героическим); 4) быстрый темп с мажорной окраской моделируют эмоцию радости (характер музыки жизнеутверждающий, оптимистический, веселый, радостный, ликующий) [3, с. 143].

По указанным ритмико-интонационным параметрам нами были смоделированы 4 «неноминированные» (не опознаваемые рядовым носителем) мелодии, соотносимые с определенной эмоцией, квалифицируемой по признакам *активная/пассивная, положительная/отрицательная* эмоция<sup>3</sup>. Параметры музыкального сигнала проверялись с помощью программы звукового анализа «WaveSurfer». Итак: *мелодия №1* должна была вызвать активные отрицательные эмоции: страх, тревога, испуг, беспокойство; гнев, злость, сердитость, недовольство; отвращение; неприятное удивление и т.п.; *мелодия №2* должна была вызвать активные положительные эмоции: радость, веселость, приятное удивление; *мелодия №3* должна была вызвать пассивные положительные эмоции: приподнятое (спокойное, романтическое) настроение; *мелодия №4* должна была вызвать пассивные отрицательные эмоции: горе, печаль, грусть.

Поскольку в условиях эксперимента мы имеем дело с осмысленной эмоцией, т.е. отношением испытуемого к объекту номинирования, а отношение, в том числе и эмоциональное, всегда имеет определенную содержательно-концептуальную базу, благодаря которой возможны варианты интерпретации эмотивной семантики [4, с.116], мы решили предоставить свободу испытуемому в вербальном описании этой семантики.

Задание к эксперименту было сформулировано следующим образом: 1) прослушаете четыре музыкальных отрывка (по 2 раза); 2) запишите впечатления, эмоции, возникшие от прослушивания каждого музыкального отрывка; 3) придумайте и запишите свое, *не существующее ни в одном известном Вам языке* слово, которое отражало бы эмоции, возникающие при прослушивании каждого музыкального отрывка.

В эксперименте на разных этапах его проведения приняли участие 62 русскоязычных студента неязыковых факультетов Бийского педагогического университета. На каждый стимул было получено по одному окказионализму – в форме сочетания звукобукв, не совпадающего по форме с узуальным словом. Кроме этого, каждый испытуемый старался описать то, что он чувствовал при прослушивании мелодий. Полученные от испытуемых рефлексии (как в форме целых предложений, так и в форме наименований отдельных эмоций) и окказионализмы были сгруппированы по признакам выражаемых эмоций и ощущений: активные положительные, активные отрицательные, пассивные положительные, пассивные отрицательные.

Перейдем к основным результатам эксперимента.

Для анализа было отобрано 205 реакций носителей языка в форме эмотивных рефлексий и окказионализмов. Интерпретация эмотивной семантики музыкальных отрывков с помощью предложений русскоязычными носителями позволила установить следующее. Мелодия №1 в 56% случаев ассоциируется у носителей с активными отрицательными эмоциями, 18% реакций – с активными положительными эмоциями, 10% реакций - отнесены только к группе активных эмоций. Мелодия №2 в 47% случаев ассоциируется у носителей с активными положительными эмоциями, 15% реакций оказались ней-

тральными (например, реакции, связанные с темой игры на музыкальном инструменте, с музыкой вообще), 11% реакций отнесены только к группе положительных эмоций, 9% реакций отнесены только к группе активных эмоций. Процент нейтральных реакций составил 15%. Мелодия №3 в 52% случаев ассоциируется у носителей с пассивными отрицательными эмоциями, в 35% случаев – с пассивными положительными эмоциями, 12% реакций отнесены только к группе пассивных эмоций. Процент нейтральных реакций оказался достаточно низким (всего 2%). Мелодия №4 в 64% случаев ассоциируется у носителей с пассивными отрицательными эмоциями, 14% реакций – с активными отрицательными и 14% реакций отнесены только к группе пассивных эмоций.

Эксперимент показал, что носители русского языка способны различать эмотивную семантику, изначально закрепленную за каждой мелодией. Исключение составляют реакции на мелодию №3, в которой наибольший процент ответов (52%) оказался связанным с пассивными отрицательными эмоциями, в то время как процент реакций, связанных с пассивными положительными эмоциями оказался ниже (35%), хотя именно эти эмоции должна была выражать мелодия №3. Здесь следует учитывать, что выражаемая в речи эмоция зачастую носит размытый характер и трудно поддается вербальному описанию без специальной подготовки.

В качестве следующего задания испытуемым предлагалось с выражением прочесть полученные ими окказионализмы. Дальнейший анализ показал, что все они были прочитаны с нейтральной интонацией; эмоционально-окрашенные компоненты в речи испытуемых практически отсутствовали. Таким образом, процесс озвучивания порожденного окказионализма оказался затруднительным для рядовых носителей языка.

С целью выявления особенностей просодической организации окказионализмов, полученных в ходе описанного выше эксперимента, был проведен *обратный эксперимент* на восприятие и озвучивание окказиональных эмотивных единиц. Участнику эксперимента (филологу женского пола, 27 лет) были предложены 205 псевдослов, которые необходимо было соотнести с конкретной мелодией и конкретной эмоцией (в качестве вспомогательного материала эксперту был предложен перечень наименований эмоций, используемых в медицинской психологии [8]).

Результаты обратного эксперимента были соотнесены с результатами прямого эксперимента, в частности был подсчитан процент «совпадающих» рефлексий на один и тот же окказионализм, то есть когда участник прямого эксперимента и эксперт дают наименование одних и тех же или близких эмоций для какого либо окказионализма (например, на носителя языка в прямом эксперименте и на эксперта-филолога в обратном эксперименте окказионализм *моносад* оказал расслабляющее отрицательное воздействие, однако он был соотнесен с разными мелодиями - №3 и №4).

По результатам прямого и обратного эксперимента процент «совпадающих» реакций, в которых отражено соотношение окказионального образования с мелодией, составил 21,1%. Общий процент «совпадающих» реакций, в которых окказионализмы маркированы какими-либо признаками эмоций, чувств, составил 62,5 % (при этом возбуждающее или расслабляющее воздействие окказионализма оказалось более частым признаком, по сравнению с положительным или отрицательным воздействием).

Далее реакции были классифицированы в группы по совпадающим признакам в обратном и прямом экспериментах (результаты представлены в таблице 1):

<sup>3</sup> Деление эмоций на активные (стенические) и пассивные (астенические), положительные и отрицательные мы находим в ряде работ отечественных лингвистов, психологов и музыковедов ([5], [6], [7] и др.).

Таблица 1  
Классификация окказионализмов (по совпадающим реакциям)

1. Совпадение по всем признакам (большинству признаков):	2. Совпадение только по мелодии:	3. Совпадение только по признакам эмодий и чувств:	4. Совпадение только по признаку возбуждающе/расслабляющее (активное/пассивное)	5. Совпадение только по признаку положительное/отрицательное:	6. Полное несовпадение реакций:
иамилина	тру тру ту ту ду ду дум	мо но- сад	фар- мале- цина рия	дуу- дуу- дууу	прам- парарам- парарарам
наланала лама- лама (кроме столбца 5)	ка- ра- на- пас- ка	же- те- ма- ри- ка	изи- стеб- ьяно	пре- леб- рон	снусмумра
аллон (кроме столбца 5)	ти- ли- пу- ли- лу- ли фу- ли	ути- - пу- ти	ла- ла- ла- ла...	сози- вака	хвадо
галамари	бу- ба	на- на- на- нам	ша- сант ь	апо- калиб ро	янедем
ля-ля-ля-ля-ля-ля пам-парам-пам	мя ма- ни- ка	та- ди- та- га	но- вали	та-та- та-та- там	клашир
трунтарамба (кроме столбца 4)	ка- ляб лям бра	кря кус	там дам дам дам дам	вана- сила	туратита
там-пар-рям. тимпикуль. мах- ламп (кроме столбца 5)	да- да- на- даа	дук	лу- руна	латик	тадаро
таранкулла – виз (кроме столбца 5)	бмо	та- ра- та- ра	гар- ма- ляб- ра	сю-сю	юипак
абук		тру та- та- та- та	иидо па- лия	яак- нов	соктинуел- ка
баракашка		ча- лик	каро до- сайо	лан- коля	мни на туа ла ла
янверд		бла ко-	па- рам-	тири- та	пинарока

		ка- ла	па- рам- ба		
шурутриба		зу- тих	ля- ляпа	грам тантан	струдодус
наа – наа - нааа		оне с	бу- те- нь ка	свстчу в	кррп кррп
ретев (кроме столбца 4)		сун дя- ти	ил- лод	гро- бус	шшш пам парам пам пам
бутязявр (кроме столбца 4)			мо- ноч- ка	яж- наблю- зя	сила- кильман
гудиябра			рула	Г т рынь	диви- нужа
косроманита (кроме столбца 5)			ним- ноле	та – та – та - та	на, на, на
пубу пубу			ма- ним- ли	кара- бар	юшоорари
бу-бу (кроме столбца 4)			уокт	лач	тудууу тудууу
теря			тиры те- нь	траля	аривелком
себапака			тум- тум	гардп- тира- дира- дида	трам-пам- пам-пам...
каляма (кроме столбца 4)			ио- хог- ста	ляля- ля	тамбом- бомбомбом
уууу (кроме столбца 4)			куку лям- ба	тили- лити	тум ту ду тум
уа			та- рам	ляля- ляма	даридон
пурын			па- рабу	лалала	тататам
тан танана тана- на тан... (кроме столбца 4)			бры мбл юмб люм	аааиаи аиаа	нанананам, дадаладам
тадатада, тадата- да, тадалатада			дрын ка	бу-га- га	лямис
траляля			поа	випер	веска
дадида (кроме столбца 5)			грот кап	ин- дейс- ниве- чизм	дан- тататам- дам-дадам
грулайдиелё (кроме столбца 5)			дади дари дари дам	ту-ду- ту-ду, ту-ду- у	кьялкус
на на лана (кро- ме столбца 5)			па- рам	кури- сипу	тим-тим- тим...
мими (кроме столбца 5)			па- ра- ра	мака- каси	ляка
клемалила (кро- ме столбца 5)			ма- ра- ра- ра	тара- наа	аааа
ляляпа (кроме столбца 5)			бум, бум, бум	шустя	о-о-о-о-о
нанананана (кроме столбца 5)			ти- зи- ри- прун т	гарта	тудити тутиди
гы-гы			опк	пам парам пам пам парам	блямблям

				пам пам	
лумор (кроме столбца 5)			лст	пабмн	приля
дырдыр			а-а- фа- фам- фам		тыдырыты- рыды
жас			ам, там, там		забаска
бряк					ганки
ррррр					на на на-ра- на-на-на-на- на-наа-ра
парампам (кроме столбца 5)					томано
бробрбро (кроме столбца 4)					ламборойра
гламалыга (кроме столбца 5)					та-та-там, там-тарам- там
тырын (кроме столбца 5)					тидуду ти та та ду ду
ты-ты-ты-ты...					труксакса
каля ля ля ляля ляля ля (кроме столбца 5)					аклно
па-ба-ба-па-ба					ту ту-ту ту ту
гд (кроме столбца 5)					нд
трпум-тин-рр- дзтин					там, тамта- рамтам, там тарамтам, там тарам там
блв					
тра-ля-ля-ля- ля-ля-ля-тра...					
гл (кроме столбца 5)					
трим					
линт-син-тай- сли-ла-ла (кроме столбца 5)					
туооун-соон-тум					
танам					
<b>итого совпадающих реакций:</b>					
<b>57 (29 – 100% совпадение)</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>50</b>
<b>27,8%, в т.ч. 14,1 % - абсолютная корреляция по всем признакам</b>	<b>3,9 %</b>	<b>6,8 %</b>	<b>19%</b>	<b>18,1%</b>	<b>24,4%</b>

Приведем комментарии к данной таблице: 1) совпадение рефлексий на окказионализм по большинству признаков (если хотя бы один признак эмоции и мелодия указаны одни и те же) – 27,8% реакций; 2) совпадение рефлексий на окказионализм только по номеру мелодии (указана одна и та же мелодия) – 3,9% реакций; 3) совпадение рефлексий на окказионализм по всем признакам эмоций и чувств – 6,8% реакций; 4) совпадение рефлексий на окказионализм только по признакам активное (возбуждающее) или пассивное (расслабляющее) воздействие – 19% реакций; 5) совпадение рефлексий на окказионализм только по признакам положительное или отрицательное воздействие – 18,1% реакций; 6) полное несовпадение рефлексий – 24,4% реакций.

Таким образом, можно констатировать, что большая часть реакций, полученных в прямом и обратном экспериментах, совпадают по какому либо признаку (по соотносительности окказионализма либо с конкретной мелодией, либо с определенными признаками эмоций), либо по всем признакам. Именно эти реакции были исследованы с точки зрения просо-

дического выражения эмотивной семантики, а именно активных или пассивных и положительных или отрицательных эмоций.

Как отмечает Р.К. Потапова, «универсальный характер просодического оформления речевых высказываний по принципу «сильно выраженная коннотация/слабо выраженная коннотация» и «положительная коннотация – отрицательная коннотация» связан с контрастом в голосовой мимике (форсированное голосообразование/щадящее голосообразование), который базируется на противопоставлении процессов, связанных с особенностями высшей нервной деятельности и вегетативной системы говорящего» [5, с. 121]. Исследователь выделяет просодические параметры, характерные для коннотаций, отражающих стенические эмоциональные проявления (страха, гнева, радости и т.п.): повышение среднего уровня частоты основного тона (ЧОТ), расширение диапазона ЧОТ, локализация максимума ЧОТ во фразе, изрезанный рисунок контура ЧОТ, высокая степень выделенности ударных слогов. Просодическая выраженность коннотаций астенического характера (например, печали, тоски) имеет, как правило, обратный знак: замедленный темп, суженный диапазон ЧОТ, пониженный уровень ЧОТ, слабая выделенность (или отсутствие выделенности) ударных слогов, отсутствие изрезанности контура ЧОТ. Кроме этого, информативными являются также временные параметры.

По мнению Р.К. Потаповой, состояния, соотносимые с основным набором эмоций, характеризуются в речи с механизмом контрастного проявления положительных и отрицательных факторов на базе их стенического и астенического проявлений... В тех случаях, когда эмоциональное начало не столь ярко выражено, а... подчиненно модальному изъяснению, намного сложнее определить универсальный и специфический набор просодических параметров, свойственных той или иной коннотации [5, с. 121].

Учитывая это, на следующем этапе эксперимента перед экспертом была поставлена задача максимально точно передать «эмотивный потенциал» каждого окказионализма (*т.е. окказионализм необходимо было прочитать вслух с интонацией, передающую именно ту эмоцию, которую обозначил сам эксперт*). Анализ ритмико-интонационной структуры окказиональных образований, прочитанных экспертом, проводился с помощью программы WaveSurfer. Для каждого окказионализма было зафиксировано ударение, направление и характер движения тона при его произнесении, длительность произнесения в секундах, абсолютная и относительная длительность пауз, длительность фонации и темп произнесения окказионализма (определяемый как количество слогов в секунду).

Перейдем к анализу просодической организации окказионализмов, получивших одинаковую оценку по каким-либо признакам в прямом и обратном экспериментах.

Отметим, что чаще всего и испытуемые, и эксперт обозначали псевдословами *отрицательные эмоции* (отмечено 61 совпадение по данному признаку), положительные эмоции выражаются в псевдословах значительно реже (27 совпадающих реакций). Соотнесение окказионализмов при признакам активные / пассивные эмоции примерно одинаково: 53 случая совпадения по активным и 49 – по пассивным эмоциям. 65 рефлексий на каждый окказионализм совпадают по мелодиям, из них 57 реакций характеризуется совпадением признаков эмоций при соотнесении с определенной мелодией (полное совпадение рефлексий).

Для окказионализмов, выражающих *активные* эмоции, были установлены следующие наиболее частотные просодические признаки:

1. Нисходящий тон на ударных слогах, а также разные тональные конфигурации: нисходяще-восходящий, восходяще-нисходящий тон с удлинением или просодическим усилением. Усредненный диапазон частот 266- 160 Гц (*для женского голоса*).

2. Усредненная длительность окказионализма – 0,911 секунды.

3. Усредненный темп произнесения окказионализма – 3,67 слога в секунду. Среднее количество артикулируемых слогов в окказионализме составляет 3,36.

4. Интенсивность ударных слогов в окказионализмах варьируется в диапазоне от 19 до 40 дБ. Усредненное значение интенсивности всех ударных слогов равно 28,69 децибелов (дБ). Как правило, ударными являются следующие звуки: [а] (средняя интенсивность 29,6 дБ), [у] (средняя интенсивность 26,42 дБ) [ы] (средняя интенсивность 27,14 дБ). Отметим, что согласные [л], [р], [д], [в] при вербализации активных эмоций в единичных случаях выступали как слогаобразующие ударные звуки (средняя интенсивность 31,4 дБ).

В процессе вербализации *пассивных* эмоций наиболее частотными просодическими признаками оказались:

1. Вариативность направления движения основного тона: на ударных слогах были зафиксированы восходящий, нисходящий, нисходяще плюс ровный и ровный тоны. Просодического усиления тональных участков не наблюдалось. Усредненный диапазон частот 268 - 168 Гц.

2. Усредненная длительность окказионализма - 0,981 секунды.

3. Усредненный темп произнесения окказионализма – 3,82 слога в секунду. Среднее количество артикулируемых слогов в окказионализме составляет – 3,78.

4. Интенсивность ударных слогов в окказионализмах варьируется в диапазоне от 14 до 31 децибела. Усредненное значение интенсивности этих слогов равно 22,97 децибела. Как правило, ударными являются следующие звуки: [а] (средняя интенсивность 24,09 дБ), [о] (средняя интенсивность 22,3 дБ), [у] (средняя интенсивность 22,1 дБ), [и] (средняя интенсивность 20,25 дБ).

Для окказионализмов, выражающих *отрицательные* эмоции, наиболее частотные просодические признаки следующие:

1. Вариативность направления движения основного тона на ударных слогах: нами отмечены нисходящий (чаще всего), восходящий, восходящий плюс ровный, восходяще-нисходящий тоны. Усредненный диапазон частот 263 - 158 Гц.

2. Усредненная длительность окказионализма – 0,957 секунды.

3. Усредненный темп произнесения окказионализма – 3,19 слога в секунду. Среднее количество артикулируемых слогов в окказионализме составляет 3,1.

4. Интенсивность ударных слогов в окказионализмах варьируется в диапазоне от 16 до 40 децибелов. Усредненное значение интенсивности этих слогов - 25,4 децибелов. Под ударением в основном оказались следующие звуки: [а] (средняя интенсивность 26,05 дБ), [у] (средняя интенсивность 22,1 дБ), [ы] (средняя интенсивность 27,3 дБ). Необходимо отметить, что при вербализации отрицательных эмоций наблюдается удлинение гласных ([а], [ы], [и], [у]) и согласных ([с], [р], [т], [в], [м]).

И наконец, в процессе вербализации *положительных* эмоций наиболее частотными просодическими признаками оказались:

1. Нисходящий, нисходящий плюс ровный и ровный тон на ударных слогах. Наблюдалось удлинение некоторых ударных слогов при их артикуляции (в основном удлинялся гласный [а]). Усредненный диапазон частот - 275 - 173 Гц.

2. Усредненная длительность окказионализма – 1,076 секунды.

3. Усредненный темп произнесения окказионализма – 3,92 слога в секунду. Среднее количество артикулируемых слогов в окказионализме составляет 4,3.

4. Интенсивность ударных слогов в окказионализмах варьируется в диапазоне от 17 до 37 децибелов. Усредненное значение их интенсивности – 26,56 децибелов. Под ударением оказались следующие звуки: [а] (средняя интенсивность 26,2 дБ), [и] (средняя интенсивность 22,1 дБ). Остальные гласные в качестве ударных практически не встречаются.

Описанные просодические характеристики сведены в единую таблицу:

Таблица 2

Основные просодические средства выражения эмотивной семантики окказионализмов (для женского голоса)

Характер эмоции	Направление движения основного тона на ударном слоге. Регистр (диапазон частот).	Усредненная длительность произнесения окказионализма	Усредненный темп произнесения окказионализма	Усредненные значения интенсивности наиболее частотных ударных слогов
Активная (стеническая)	Нисходящий тон, тональные конфигурации: нисходяще-восходящий, восходяще-нисходящий тоны с удлинением или просодическим усилением. Усредненный диапазон частот 266- 160 Гц.	0,91 сек.	3,67 слога в сек.	[а] (29,6 дБ), [у] (26,42 дБ) [ы] (27,14 дБ). [л], [р], [д], [в] (средняя ин-ть 31,4 дБ)
Пассивная (астеническая)	Восходящий, нисходящий, нисходяще плюс ровный и ровный тоны без просодического усиления. Усредненный диапазон частот 268 - 168 Гц.	0,98 сек.	3,82 слога в сек.	[а] (24,09 дБ), [о] (22,3 дБ), [у] (22,1 дБ), [и] (20,25 дБ)
Отрицательная	Нисходящий (чаще всего), восходящий, восходящий плюс ровный, восходяще-нисходящий тоны. Усредненный диапазон частот 263 - 158 Гц. Возможно удлинение артикуляции гласных и согласных.	0,95 сек.	3,19 слога в сек.	[а] (26,05 дБ), [у] (22,1 дБ), [ы] (27,3 дБ).
Положительная	Нисходящий, нисходящий плюс ровный и ровный тон. Усредненный диапазон частот 275 - 173 Гц. Возможно удлинение артикуляции гласных.	1,07 сек.	3,92 слога в сек.	[а] (26,2 дБ), [и] (22,1 дБ)

Результаты обратного эксперимента подвели нас к следующим выводам.

1. Общими особенностями просодического оформления окказионализмов, выражающих разные эмоции, являются: нисходящее движение основного тона на ударном слоге; незначительное изменение диапазона частот при вербализации активных и пассивных эмоций; незначительное варьирование длительности произнесения окказионализма; информативность звукового (звукобуквенного) состава и интенсивности ударных слогов при дифференциации эмотивной семантики окказионализмов.

2. В дихотомии «отрицательные - положительные эмоции», наиболее ярко в речи проявляются просодические особенности выражения первых - т.е. отрицательных эмоций (*отметим, что результаты экспериментов, проведенных на другом материале, показали, что в целом отрицательные эмоции маркируются псевдословом более отчетливо*). Для их просодической организации характерны в основном нисходящий тон и разные тональные конфигурации. Диапазон частот при вербализации отрицательных эмоций ниже, чем при вербализации положительных. Эмотивную информацию могут нести не только гласные, но и согласные звуки, причем последние с большей вероятностью могут оказаться под ударением (*здесь можно провести параллель с междометиями и-с-*



с, ч-и-ш, хм, брр). Для вербализации отрицательных эмоций характерно использование ударных [а], [у], [ы], для положительных - [а], [и]. Средний темп произнесения «отрицательно-окрашенного» окказионализма медленнее, чем «положительно окрашенного», но незначительно.

При вербализации *активных и пассивных* эмоций наблюдается незначительное изменение усредненного диапазона частоты основного тона. Окказионализмы, вербализующие активные эмоции, характеризуются усилением интенсивности ударных гласных и появлением интенсивных ударных согласных (хотя и в небольшом количестве), малым присутствием ровных тонов, незначительным понижением регистра основного тона, меньшей длительностью, но более медленным темпом произнесения, чем окказионализмы, выражающие пассивные эмоции.

Для выражения эмотивной семантики окказиональных образований, по-видимому, характерны общие закономерности вербального выражения эмоций в узуальных языковых единицах. Данные, полученные в ходе анализа просодической организации окказионализмов в целом коррелируют с результатами исследований по определению специфики произноси-

тельных средств передачи коннотативных значений устного речевого сообщения, проведенных Р.К. Потаповой. Расхождение установлено только в темпоральных характеристиках выражения активных эмоций: усредненный темп произнесения окказионализма оказался немного меньше, чем темп произнесения окказионализма, выражающего пассивные эмоции. Хотя причиной этого может быть небольшая разница в количестве используемых слогов для окказионализма со стеническим и астеническим проявлением эмоции (для первого среднее количество артикулируемых слогов составляет 3,36; для второго – 3,78).

В перспективе планируется рассмотреть особенности процесса окказиональной вербализации с учетом степени «семантической близости» разных эмоций (например, грусть, печаль, тоска, спокойно-созерцательное настроение и т.д.), определяемой самим испытуемым, для более точной классификации получаемых реакций.

*Исследование проводится сотрудниками лаборатории антропологической типологии языка БПГУ им. В.М. Шукина при поддержке РГНФ в рамках проекта №08-04-92301а/Г*

#### Библиографический список

1. Сергеева, М.Э. Экспериментально-теоретическое исследование фонологизации шумов в русском и английском языках: дисс.... канд. филол. наук. - Бийск, 2002.
2. Филиппова, Е.Ю. Окказиональная вербализация зрительных сигналов носителями русского языка: дис.... канд. филол. наук. - Бийск, 2008.
3. Петрушин, В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. - 1988. - № 5.
4. Шаховский, В.И. О роли эмоций в речи // Вопросы психологии. - 1991. - № 6.
5. Потапова, Р.К. Язык, речь, личность Р.К. Потапова, В.В. Потапов. - М.: Языки славянской культуры, 2006.
6. Витт, Н.В. Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи // Вопросы психологии. - 1991. - №1.
7. Леви, В. Вопросы психобиологии музыки // Музыкальная психология: хрестоматия. - М, 1992.
8. Матвеев, В.Ф. Основы медицинской психологии, этики и деонтологии: учебное пособие для учащихся мед. училищ. - М.: Медицина, 1989.

*Статья поступила в редакцию 14.07.09*

УДК 808.5

**Ю.И. Борисенко, аспирант Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: obris@mail.ru**

### ГИПЕРБОЛА И ГРОТЕСК: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ ПОНЯТИЙ

В статье рассмотрены теоретические вопросы определения понятий гиперболы и гротеска и их соотношение. Автор уточняет определения данных терминов, выделяет типы гиперболы по отношению к категории правдоподобия, а также обосновывает критерии разграничения гиперболы и гротеска.

**Ключевые слова:** гипербола, гротеск, преувеличение, неправдоподобие, прием неправдоподобного описания.

Гипербола относится к таким явлениям языка, которые «нетрудно опознать, но трудно определить» [1, с. 82]. Это один из приемов, о котором многое написано (диссертационные исследования И.С. Курахтановой [2], Е.В. Поликарповой [3], Н.В. Ярышевой [4], С.А. Тихомирова [5]; статьи Л.П. Крысина [6; 7], Т.В. Шмелевой [8; 9] и мн. др.), но тем не менее существуют спорные точки зрения по вопросам его статуса, толкования и соотношения со смежными понятиями.

В научной литературе лингвистический статус гиперболы определяется по-разному. Одни исследователи считают гиперболу фигурой (О.С. Ахманова, Т.В. Шмелева, Т.Г. Хазагерова, М.Р. Львов и др.), другие – самостоятельным тропом (Н.Ю. Шведова, Ю.М. Скребнев, М.И. Панов) или разновидностью метафоры (Р.М. Желтухина, В.П. Ковалев и др.), метонимии (Л.И. Тимофеев). Третьи в качестве родового наименования используют термины: «речевой прием» (В.И. Новиков, Е.А. Шкловский), «художественный прием» (В.Е. Красовский; И.А. Елисеев, Л.Г. Полякова), «стилистический прием» (И.С. Курахтанова, Н.В. Ярышева), «риторический прием» (О.Н. Емельянова), «параонтологический прием» (Т.И. Дамм), «парадигматический прием» (М.В. Лекова). Четвертые трактуют гиперболу через такие родовые наименования, как «средство художественного изображения» (Л.И. Тимофеев), «образное выражение» (И.Б. Голуб), «прием выразительности» (Т.В. Матвеева), которые даются исследователями, оче-

видно, с целью избежать понятий «троп», «фигура», «прием» как неоднозначно понимаемых.

Объем понятия гиперболы как явления, построенного на преувеличении (зачастую чрезмерном) каких-либо признаков, свойств, качеств предметов или явлений, осмысливается по-разному.

1. Гипербола в узком смысле основана на приписывании объекту свойств, качеств в большей мере, чем он им обладает в действительности (этой точки зрения придерживаются Г.Г. Хазагерова, И.Б. Лобанов, М.И. Панов, Н.А. Фатеева и др.). В этом значении гипербола противопоставлена мейозису как приему, основанному на приписывании объекту признака в меньшей мере, чем он им обладает.

2. Понятие гиперболы в широком смысле предполагает количественное отступление от нормы как в сторону увеличения (гипербола в узком смысле), так и в сторону уменьшения (мейозис): «Поскольку и гипербола, и мейозис могут быть объединены по признаку резкого отклонения от общепринятой нормы, постольку в широком смысле в обоих случаях кажется возможным говорить о гиперболизации и... рассматривать эти явления в одном ряду» [10, с. 31]. Для того чтобы в рамках гиперболы разграничить ее разновидности, предлагаем в качестве рабочих такие термины: для первого значения – микрогипербола, для второго – макрогипербола.

Гиперболу и соотносимое с ней понятие «гротеск» можно включать в число «приемов нарочито неправдоподобного

описания» (т.е. приемов, основанных на описании «событий, явлений и фактов, с точки зрения здравого смысла невозможных, нереальных» [11, с. 44] или «виртуальных отклонений» от нормы в её широком (философском) понимании [12, с. 40-42].

Существуют разные точки зрения на сущность гиперболы. Е.В. Поликарпова в диссертации, посвященной исследованию гиперболы в современном немецком языке, пишет, что «в одних гиперболах прослеживается больший отлет фантазии от реальности, чем в других». На основании этого, по ее мнению, «важным противопоставлением в системе узуальных гипербол является оппозиция: правдоподобные / неправдоподобные гиперболы» [3, с. 6]. Другие исследователи полагают, что гипербола всегда неправдоподобна. Такое понимание этого приема представлено как в современных словарях, так и в специальных лингвистических работах. Например, в словаре «Эстетика» читаем: «Гиперболический художественный образ подчеркнута условен, его реальный аналог не может в действительности обладать указанными свойствами с той мерой концентрации, которая выступает нарушением *правдоподобия*» [13, с. 62]. При рассмотрении гиперболизации в логико-психологическом аспекте, как пишет И.С. Кураханова, было установлено, что в ее основе лежит «переосмысление истинного значения высказывания. Ложность высказывания приобретает в гиперболе узаконенное основание, так как оно заведомо ложно, нереально» [2, с. 11]. Поэтому она считает, что «в основе гиперболы лежит нарушение структуры «реальных взаимоотношений явлений действительности», ведь «гносеологическая природа гиперболического способа отражения действительности заключается в способности человеческой мысли отойти от реальности» [2, с. 6-7]. Н.В. Ярышева определяет гиперболу как «стилистический прием, основанный на особом, *не соответствующем действительности*, характере количественного преувеличения большой/малой меры признака...» (курсив наш. – Ю.Б.) [4, с. 6]. Г.А. Копнина относит гиперболу к группе приемов неправдоподобия, построенных на принципе увеличения [14, с. 253].

Придерживаясь точки зрения о неправдоподобном характере гиперболы, полагаем, что степень отклонения от правдоподобия в этом приеме может быть различной. Об этом говорит А.П. Сковородников, предлагая выделять две разновидности этого приема: 1) «относительную гиперболу», степень параонтологичности которой близка к нулю, и 2) «абсолютную» («ирреальную», «виртуальную») гиперболу, т.к. степень ее параонтологичности максимальна, референтное содержание «не соответствует объективной реальности» [12, с. 43].

**Относительную гиперболу** мы определяем как гиперболу, преувеличенный признак которой в реальной действительности возможен, но в данном контексте выступает как не имеющий места: *Для этого выполните следующее задание. Найдите по десять достоинств у всех знакомых вам мужчин, даже если это приведет к зубной боли или остановке пищеварения* (А. Свияш. Разумный мир).

**В абсолютных гиперболах** признак в той степени, в которой он преувеличен, не существует в описанной ситуации, и он не возможен ни в какой другой ситуации реальной действительности. Именно в рамках абсолютной гиперболы должен рассматриваться гротеск. Тем более что фантастический характер гротескного образа отмечается большинством исследователей. Литературоведческое определение понятию гротеска дает В.Е. Хализев: «Гротеском принято называть художественную трансформацию жизненных форм, приводящую к некой уродливой несообразности, к соединению несочетаемого» [15, с. 106]. В качестве примера литературовед приводит портретную характеристику Гаргантюа: *мордашка была славная, число подбородков доходило едва ли не до восемнадцати* (Ф. Рабле) [15, с. 205].

С предыдущим определением гротеска соотносится и толкование Ю.Б. Борева: «Гротеск есть высшая форма комедийного преувеличения и заострения. Это – преувеличение, придающее фантастический характер данному образу или произведению. Характерным признаком гротеска является не

только нарушение границ неправдоподобия, но и <...> выход образа за пределы вероятного, деформация образа» [16, с. 213].

Сходной с Ю.Б. Боровым точки зрения в определении гротеска придерживается и В.Я. Пропп: «Крайнюю, высшую степень преувеличения представляет собой гротеск <...>. В гротеске преувеличение достигает таких размеров, что увеличенное превращается уже в чудовищное. Оно полностью выходит за грани реальности и переходит в область фантастики. Этим гротеск соприкасается уже со страшным» [17, с. 84]. Исследователь описывает случаи, когда невозможно четко разграничить гиперболу и гротеск, т.к. «граница между простой гиперболой и гротеском условна» [17, с. 85].

В работе Н.Н. Редько гротеск понимается широко, как «принцип изображения действительности, включающий в себя множество приемов» [18, с. 1]. Благодаря использованию гротеска возможно создание «особой фантастической действительности» [18, с. 3].

По мнению Б.Т. Ганеева, в гротеске происходит «искажение или смещение норм действительности и совместимость контрастов – реального и фантастического, трагического и комического, сарказма и юмора» [19, с. 229].

Наиболее близким к нашему пониманию является определение Н.П. Волковой, которая относит гиперболу и гротеск к «приемам преувеличения» [20, с. 16]. В гротеске «реальные явления действительности принимают крайне причудливые, фантастические формы»; гипербола же тем и отличается от гротеска, что «не порывает полностью связи с формами реальной действительности, оставаясь в рамках реально возможного» [20, с. 17].

Б.М. Эйхенбаум вводит терминопонятие «гротескная гипербола» [21, с. 324]. Исследователь не разграничивает понятия «преувеличение» и «гипербола», под преувеличением подразумевает любое выдвигание мелких деталей на первый план [21, с. 323]. Гротеск, по его мнению, является формой гиперболы (преувеличения, заострения).

Д.П. Николаев выделяет два значения термина «преувеличение»: 1) искажение того, что на самом деле существует в реальном мире; 2) чрезмерная степень заострения свойств изображаемого объекта, а именно художественное преувеличение, формами которого являются гипербола и гротеск [22, с. 269]. Гипербола определяется Д.П. Николаевым как «... такое преувеличение, когда изображение остается в пределах того жизненного ряда, той плоскости действительности, к какой принадлежит отображаемый предмет»; гипербола – это «отступление от правдоподобия количественного в рамках правдоподобия качественного», а гротеск – следующая ступень преувеличения: «смешение жизненных рядов, пересечение плоскостей, странное пересоздание изображаемого, то есть нарушение правдоподобия качественного. Вот почему гротеск нередко называют «крайней», «высшей» формой преувеличения» [22, с. 270].

Вслед за Д.П. Николаевым О.В. Шапошникова определяет гиперболу и гротеск соответственно как количественное и качественное преувеличение. При этом гротеск относится к «условной фантастической образности», гипербола – к «образности условной нефантастической» [23, с. 23]. Такая дифференциация основана на соотношении гиперболы и гротеска с художественным правдоподобием внутри образной системы произведения, результатом чего явилась характеристика гротеска как образа, выходящего за рамки правдоподобия, а гиперболы как приема, оставляющего предмет гиперболизации в границах правдоподобия. О.В. Шапошникова определяет гротеск как «вид условной образности, при котором фантастические сочетания элементов реальности ориентированы на соотношение с художественным правдоподобием внутри образной системы произведения» [23, с. 23].

Не соглашаясь с утверждением о реалистичности гиперболы (это всегда отклонение, хотя и разной степени, от истинного положения дел) и принимая во внимание сам факт размытости границ между гротеском и гиперболой, считаем, что гротеск можно определить как разновидность абсолютной

гиперболы, отличающейся фантастичностью, деформированностью явления изображаемой действительности, как предела абсолютного преувеличения. Такого рода гротескная гипербола представлена, например, в следующем анекдоте: *Реклама: «Наш шампунь так глубоко проникает в корни волос, что лечит кариес»* (АиФ. № 25. 2006 г.). Пример из художественной литературы: *Если бы не несколько глотков хорошего вина, взятые мною, желудок высох бы до такой степени, что как нитку меня можно было бы протереть через иголку* (Ф. Рабле). Очень часто гротескную гиперболу используют и в современном жанре телевизионной шутки:

– *Ко мне в гости вообще никто не ходит, потому что у меня дома настолько низкие потолки, что когда я хожу, я бьюсь о люстру головой.*

– *А у меня дома настолько низкие потолки, что когда я хожу, я бьюсь о люстру ногами* (КВН. 1 канал. 2007 г.).

Итак, предлагаем определять гиперболу как прием неправдоподобного описания, основанный на количественном отступлении от нормы как в сторону увеличения (собственно гипербола), так и в сторону уменьшения (мейозис) при описании свойств, качеств предмета в широком смысле.

Гротеск – высшая степень гиперболизации, предел количественного преувеличения, которому присуща фантастичность изображаемого предмета или его свойства.

#### Библиографический список

1. Поликарпова, Е.В. К вопросу разграничения узальной и окказиональной гиперболы / Е.В. Поликарпова // Функционально-жанровые аспекты языка. – Архангельск: Изд-во Помор. гос. пед. ун-та, 1993.
2. Курахтанова, И.С. Языковая природа и функциональные характеристики стилистического приема гиперболы (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук / И.С. Курахтанова. – М., 1978.
3. Поликарпова, Е.В. Гипербола в современном немецком языке (лексикологический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990.
4. Ярышева, Н.В. Гипербола в поэтических произведениях М.Ю. Лермонтова (лингвистический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Ярышева. – М., 1995.
5. Тихомиров, С.А. Гипербола в градуальном аспекте: дис. ... канд. филол. наук / С.А. Тихомиров. – М., 2006.
6. Крысин, Л.П. Гипербола в русской разговорной речи / Л.П. Крысин // Проблемы структурной лингвистики. 1984 / отв. ред. В. П. Григорьев. – М.: Наука, 1988.
7. Крысин, Л.П. Гипербола в художественном тексте и обыденной речи / Л.П. Крысин // Язык художественной литературы. Литературный язык. – Саратов: ООО «Научная книга», 2006.
8. Шмелева, Т.В. Гипербола, мейозис, литота. Фрагмент обыденной риторики / Т.В. Шмелева // Риторика и синтаксические структуры / под ред. А.П. Сковородникова. – Красноярск: КрасГУ, 1988.
9. Шмелева, Т.В. Средства выражения метасмысла «преувеличение» / Т.В. Шмелева // Системный анализ значимых единиц русского языка. – Красноярск: Изд-во КрасГУ, 1987.
10. Савенкова, Л.Б. Гипербола и мейозис в русских пословицах / Л.Б. Савенкова // Язык в прагматическом аспекте. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 2003.
11. Москвин, В.П. Стилистика русского языка / В.П. Москвин. – Волгоград: Учитель, 2000.
12. Сковородников, А.П. О риторических приемах с операторами «увеличение» и «уменьшение» / А.П. Сковородников // Мир русского слова. – 2007. – № 3.
13. Эстетика: словарь / под общ. ред. А.А. Беляева. – М.: Политиздат, 1989.
14. Копнина, Г.А. Мотивированное отклонение от принципа правдоподобия как риторический приём: опыт описания / Г.А. Копнина // Разноуровневые характеристики лексических единиц. – Смоленск: Смядынь, 2006.
15. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 2004.
16. Борев, Ю.Б. О комическом / Ю.Б. Борев. – М.: Искусство, 1957.
17. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999.
18. Редько, Н.Н. Гротеск в повестях и романах Ф.М. Достоевского: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Н. Редько. – М., 1991.
19. Ганеев, Б.Т. Противоречия в языке и речи / Б.Т. Ганеев. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004.
20. Волкова, Н.П. Художественное преувеличение как средство обобщения в искусстве: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.П. Волкова. – М., 1986.
21. Эйхенбаум, Б.М. Как сделана «Шинель» Гоголя / Б.М. Эйхенбаум // О прозе / Б.М. Эйхенбаум. – Л.: Художественная литература, 1969.
22. Николаев, Д.П. Сатира Щедрина и реалистический гротеск / Д.П. Николаев. – М.: Художественная литература, 1977.
23. Шапошникова, О.В. Гротеск и художественная условность / О.В. Шапошникова // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9. Филология. – 1982. – № 3. *Статья поступила в редакцию 02.07.2009*

УДК 802.0

*Е.А. Лаврентьева, канд. филол. наук, проф. АНО ВПО «Алтайская академия экономики и права», г. Барнаул,  
E-mail: olanka78@mail.ru*

#### РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДОМИНАНТНОСТИ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ ЧЕРЕЗ КАТЕГОРИИ ПРЕСУППОЗИЦИИ И ИМПЛИКАЦИИ

Целью статьи является рассмотрение антропоцентрических отношений, которые формируются в пространстве научного текста. Основными проблемами, рассмотренными в статье, являются: 1) рассмотрение формирования пресуппозиции, общей для всех участников коммуникации, базирующейся на информации научного медицинского текста, и 2) импликация, которая возникает у адресата на свойстве как можно более точного декодирования адресатом сообщаемых ему сведений и его собственных представлений об объекте исследования.

*Ключевые слова:* адресант, адресат, пресуппозиция, импликация, антецедент, консеквент.

Если подойти к понятиям пресуппозиции и импликации с антропоцентрической точки зрения с учетом всех основных участников акта коммуникации – авторов работ, включенных в текст, адресанта текста, адресата текста, то их следует четко развести.

Во-первых, пресуппозиция – это категория, принадлежащая двум планам – «миру вне текста» и «миру внутри текста». Являясь антецедентом, она отражает один из аспектов предшествующего состояния исследуемой проблемы, предпо-

лагает соединение старого знания, носителями которого являются авторы включенных в текст работ, и нового знания, принадлежащего адресанту текста. Отражая предшествующее знание, пресуппозиция представляет экстратекстовое явление. Переходя по замыслу адресанта в «мир текста», пресуппозиция оказывается принадлежностью адресанта текста и адресата – активного пользователя информацией и служит условием успешности коммуникации уже в качестве интратекстовой

пресуппозиции. Например, активным пользователем научного медицинского текста является специалист-медик.

Специфической чертой научного медицинского текста, является также наличие адресата-пациента – пассивного пользователя информацией, чья пресуппозиция в отношении объекта, представляющего для него интерес, либо невелика, либо отсутствует совсем. Только получив полезную для себя информацию от активного пользователя-врача, адресат-пациент приобретает необходимые для себя знания, которые впоследствии входят в его пресуппозицию.

It is obvious that there is no agreement as to what *bulimia* means, even when researches have started that they are using the same definition. The data that are obtained when these definitional problems exist affect the validity and utilization of the findings. *The lack of agreement on the terms that were used in the criteria for bulimia, as well as on how these terms were operationalized, has made it difficult to know what disorder is being reviewed.*

For example:

1. Bulimarexia. Bingeing vs. starving; distorted body image; low self-esteem,

helplessness, despair.

2. Bulimia Nervosa. Powerful and intractable urges to overeat; seeks to avoid the fattening effects of food via vomiting and/or purgatives; morbid fear of becoming fat.

3. DSM-III. Anorexic bulimic conflict.

4. DSM-III. High calorie, easily ingested food in a 2-hour time span.

5. DSM-III. Binge-Excessive, incontrollable eating (1 time/week), vomiting.

6. DSM-III. Restricting anorectics, Bulimic anorectics (binge and purge), Normal weight bulimics.

(Bulimia. J. of Clin. Psychology, July, 2005, Vol.44, No4).

Объяснение различных терминов, обозначающих одно и то же заболевание – булимию, не преследует цель разъяснить их адресату – активному пользователю информацией. Вероятно, адресант научного текста прогнозирует, что данная терминология является составной частью пресуппозиции реципиента. Отсутствие вариативности пресуппозиции у адресанта текста и у адресата – активного пользователя информацией способствует «включению» импликации, которая есть «дополнительный подразумеваемый смысл, то есть вид подразумевания, основанный на синтагматических связях, соположенных элементов antecedenta. Она может передавать предметно-логическую, субъективно оценочную и эмоциональную информацию, принадлежит конкретному тексту» [1, с. 88].

Отсутствие вариативности пресуппозиции адресанта текста и адресата – активного пользователя текстуальной информацией объясняется наличием таких стабильных характерологических признаков, как принадлежность их к единому научному социуму и общий профессиональный интерес.

Отсылки к работам авторов, включенных адресантом в свой текст, также способствуют установлению общих пресуппозиционных знаний у адресанта научного текста и адресата – активного пользователя текстуальной информацией. Речь здесь не идет об адресате – пассивном пользователе, то есть пациенте. Вряд ли стоит ожидать от него пробуждения интереса к тем авторам, которые когда-то изучали проблему возникновения заболевания. Для пациента важен не процесс исследования, но его *результат*. Соответственно, в его пресуппозицию не входят знания об исследуемой проблеме.

*Even studies reviewed stated that they were using the DSM-III definition of bulimia. However, on closer examination, each modified the definition. The most glaring modification was the omission of the statement that the bulimic episodes not be due to anorexia nervosa. Some studies (Katzman & Wolchic, 1994; Wolchic & Braver, 1998, Pyle, Mitchel, 2001) included individuals with a history of anorexia nervosa. The first two studies operationalized the DMS-III criteria to include individuals who had not been diagnosed as anorexic in the past year. In others, it was difficult to ascertain whether screening was done for anorexia (Dunn & Ondercin, 2001; Jacobson & Fullager, 2004; Mitchel, Pyle & Eckert, 2001; Nagelberg, Hale & Ware, 2004; Norman & Herzog,*

*2003). Others (Grace et al., 2003; Ruderan, 2005; Thompson, Berg & Shatford, 2002) operationalized some aspects of the DSM-III criteria by citing data that were obtained from studies that had included individuals with anorexia nervosa in their research. (Bulimia, 2005)*

В тексте адресант не называет работы, которые подвергаются анализу, однако, персонифицируя авторов, включенных им в текст, он актуализирует и проблемы, которые они рассматривают, так как уверен, что адресат – активный пользователь, вероятно, знаком с их исследованиями: Some studies (Katzman & Wolchic, 1994 etc.); others (Grace et al., 2003; Ruderan, 2005; Thompson, Berg & Shatford, 2002).

Адресант научного текста подчеркивает, что он анализирует только те исследования, в которых затрагивается проблема дефиниции заболевания – I examined only those studies that operated definitions for bulimia.

Накопив информацию по вопросу исследования, адресант подводит адресата к выводу:

“There also seems to be no consensus as to how to define a binge. *What we need* are coordinated research efforts to help us define bulimia and allow for an operationalized definition to be developed. *Until this happens*, we will not be able to develop an adequate treatment program”.

В данном высказывании обращает на себя внимание употребление элементов, относящихся к метатекстовым операторам: *there seems; what we need; until this happens*, которые фокусируют внимание адресата – активного пользователя информацией на мысли о необходимости определения, *что* надо лечить, а затем *как* надо лечить. Подобное лингвистическое явление И.В. Арнольд называет «выдвижением», понимая под ним один из способов «формальной организации текста, фокусирующий внимание читателя на определенных элементах сообщения» [2, с. 61].

Адресант текста, обладающий соответствующей пресуппозицией по рассматриваемой проблеме, передает ее адресату – активному пользователю информацией с тем, чтобы последний воспринял ее в качестве консеквента, то есть вывода: пока врачи не ликвидируют разноречивость в дефиниции заболевания, нельзя ожидать адекватного лечения. Эта импликация, возникнув как результат antecedenta, подготовила основу для умозаключения, которое вошло в пресуппозицию адресата. Иначе говоря, возникновение у адресата адекватной импликации основано на свойстве как можно более точного декодирования адресатом сообщаемых ему сведений и его собственных представлений об объекте исследования.

1. These estrogen and progesterone doses are much lower than those in modern low-dose oral contraceptive regimes ...

2. We estimate that the cumulative estrogen dose is reduced by 62% and the cumulative progesterone dose by 85% compared with a 30 mg ethinylestradiol plus 1 mg norethisterone OC.

Первое высказывание порождает следующую импликацию, что предлагаемые препараты гораздо безопаснее и экономически более выгодны. Второе высказывание способствует выводу о том, что побочное действие препаратов значительно снижается.

Подобное подведение адресата к формированию необходимых импликаций способствует включению его в мир адресанта текста, идентификации адресатом точки зрения автора, максимальной доказательности сведений, способных убедить адресата информации в ее полезности.

Иначе говоря, импликация определяется как формально не выраженные в тексте гипотетические построения на основе знаний о реальном и/или научном мире, причем, гипотетические умозаключения возникают в сознании адресата вследствие экспликации в тексте пресуппозиционного antecedenta, то есть информации о ситуации, предшествующей порождению текста, и предположения (в виде аддитивного имплицитного смысла), как сообщаемая информация может быть истолкована. Этот дополнительный подразумеваемый смысл составляет содержание категории импликации. Представляется, что факт существования категории импликации в сфере подразумеваемого актуализируется в глобальном смысле ан-

тропоцентрического контекста, а именно, в качестве компонента коммуникативных действий адресанта и толкования подразумеваемого смысла, в значительной степени зависящего от характеристик адресата.

Специфика настоящего исследования заключается в предположении, что для научного медицинского текста характерно возникновение импликации из соотнесения коммуникативного акта между адресатом-врачом – активным пользователем информацией и адресатом-пациентом – пассивным пользователем информацией, в результате которого до последнего доносится смысл эксплицированного адресантом антецедента.

(1). “ZOCOR is an effective medicine that along with diet and exercise can significantly lower total cholesterol. A clinical study among people with high cholesterol and heart disease found 42% fewer deaths from heart attack among those taking ZOCOR. One tablet, taken once a day, can help people with high cholesterol and heart disease live longer, healthier lives”.

Далее следует реакция пациента – пассивного пользователя информацией на рекламу препарата ZOCOR.

(2). “I thought diet and exercise were enough to lower my cholesterol. Turned out I needed more!

Now I take my family history of high cholesterol and heart disease a lot more seriously. Because even though I was doing everything right, my cholesterol was still too high, and I had a heart attack. As I was recovering, *my doctor suggested adding ZOCOR. He said ZOCOR, along with a healthy diet and exercise, could really lower cholesterol. And it's working. Now my cholesterol is right where it should be. And so am I*” (J.R.D., p. 30).

Пресуппозиция в фармацевтической рекламе заключена в высказывании “a clinical study among people ... taking ZOCOR”. Логическое следствие из данной пресуппозиции “ZOCOR is an effective medicine that along with diet and exercise can significantly lower total cholesterol”.

Импликация “Patients feel better, because their cholesterol is right after taking ZOCOR”.

Следует отметить, что пресуппозиция, принадлежащая «миру текста», опирается на экстратекстовую пресуппозицию, имплицитный адресантом антецедент, отражающий предшествующее знание, которое принадлежит «миру вне текста», и известное только адресанту, что подтверждается высказыванием адресата.

(2)-1. “I thought diet and exercise were enough to lower my cholesterol. Turned out I needed more”.

Тот факт, что адресат является пассивным пользователем информации, эксплицируется его признанием об отсутствии у него знаний, как правильно лечится его заболевание – Turned out I needed more.

Как видим, в пресуппозицию адресата входят совсем другие знания о способах лечения его заболевания. Только адресат – активный пользователь информацией, в пресуппозицию которого вошли знания о новом препарате, передает эти знания в виде инструкции по применению препарата адресату-пациенту – пассивному пользователю информацией, которая переходит в пресуппозицию пациента в качестве полезного знания - ... *my doctor suggested adding ZOCOR.*

Тем не менее, говорить о равенстве пресуппозиционных знаний у всех коммуникантов, значит утверждать неверное. Утверждение, что пресуппозиция – это «фоновое знание», общее для участников коммуникации, не совсем справедливо. Можно говорить о совпадении «фоновых знаний» у адресанта текста и адресата – активного пользователя информацией. Что касается адресата-пациента – пассивного пользователя информацией, то здесь скорее имеет место неадекватность между пресуппозициями адресанта и данного адресата.

Новое знание адресата о препарате ZOCOR возникло в процессе извлечения смыслового вывода, который адресат сделал на основании информации, полученной от доктора:

“He (doctor) said ZOCOR, along with a healthy diet and exercise, could really lower cholesterol”.

Импликация “And it's working” представляет собой результат вывода, сделанного из имеющегося в тексте антецедента и являющегося эксплицитным консеквентом в высказывании адресата.

Как видим, понятия пресуппозиции и импликации имеют свою специфику, которая обнаруживается, если подойти к ним с учетом основных участников акта коммуникации – адресанта текста – адресата-врача – активного пользователя информацией – адресата-пациента – пассивного пользователя информацией. При учете объема их пресуппозиционных знаний следует иметь в виду степень величины персональной пресуппозиции каждого коммуниканта. Для подготовленных специалистов-медиков, к числу которых относятся как адресант текста, так и адресат-врач – активный пользователь информацией, знания об объекте входят в их пресуппозицию, причем, для адресанта текста пресуппозиция – это имплицитный антецедент, который, по словам Г.В. Чернова, составляет условие смысловой полноты консеквента [1, с.128], а для адресата – активного пользователя текстуальной информацией – в пресуппозицию входит сознательно извлеченное знание из консеквента, заключающегося в суммарности всех конститuentов объекта, лежащих в основе определения степени его полезности/ бесполезности для адресата-пациента. Что касается адресата-пациента – пассивного пользователя информацией, то для него актуальным является степень эффективности/ неэффективности свойств объекта, в котором он заинтересован. Поэтому в его пресуппозицию войдет только часть информации утилитарного свойства об интересующем его объекте.

Проблема разграничения категорий пресуппозиции и импликации еще не решена, поэтому целесообразно перечислить их некоторые черты, способные служить их различению:

*Пресуппозиция* отражает предшествующее порождению текста положение вещей в исследуемой научной области (антецедент) и поэтому осознается как бы существующей «в мире вне текста»; соотносит тезаурусные, фоновые знания и коммуникативную компетенцию адресанта и адресата; осуществляет снятие многозначности некоторых научных фактов; следует логической схеме суждения; содержит предметно-логическую информацию; не всегда выражается средствами языка, но составляет содержательный компонент научного текста. Конденсируя и обуславливая языковую репрезентацию текста, пресуппозиция является важным связующим и интегрирующим фактором научного текста.

Антропоцентрическую значимость категории пресуппозиции целесообразно рассматривать в ее соотнесенности с такими компонентами текста, как коммуникативная целеустановка, адресант и адресат.

*Импликация* есть процесс извлечения смысловых выводов, которые адресат сознательно, а часто и подсознательно извлекает из воспринятой части текста при сопоставлении ее с (а) семантико-смысловой структурой всего текста – языковой вывод; (б) компонентами содержания своей долговременной памяти (тезауруса знаний о мире, имеющих отношение к содержанию текста) – тезаурусный вывод; (в) факторами ситуативного контекста – ситуативно-дейктический вывод, включая (г) статусно-научные характеристики адресанта и адресата – антропоцентрический компонент.

К особенностям импликации следует добавить ее способность содержать возможную интерпретацию факта или его последствия; осмысливаться в виде умозаключения из информации, содержащейся в антецеденте, и затем актуализироваться в виде консеквента. Сила воздействия импликации основана на ее свойстве быть декодируемой самим адресатом на базе сообщаемых ему сведений и его собственных представлений об объективном мире.

Конденсируя и обуславливая языковую репрезентацию текста, пресуппозиция и импликация предстают в виде явлений, обладающих антропоцентрическим потенциалом, и могут рассматриваться как компоненты механизма внедрения в сознание адресата научных оценок и целеустановок адресанта текста.

## Библиографический список

1. Чернов, Г.В. Смысловая имплицативность как основа понимания речевого сообщения / Г.В. Чернов // В сб.: Язык как коммуникативная деятельность человека. М., 1981.
2. Арнольд, И.В. Современные лингвистические теории взаимодействия системы и среды / И.В. Арнольд // Вопросы языкознания. - 1991. - №3. *Статья поступила в редакцию 2.06.09*

УДК 822: Б7.22

*Н.Г. Бобкова, аспирант БГУ, г. Улан-Удэ, Бурятия, E-mail: dimmail75@mail.ru***ФУНКЦИИ «ДВОЙНОГО КОДИРОВАНИЯ» В ДЕТЕКТИВАХ Б. АКУНИНА О ФАНДОРИНЕ И ПЕЛАГИИ**

В статье говорится о детективных проектах Б. Акунина, для реализации которых писатель использует метод «двойного кодирования», свойственный произведениям известных писателей - постмодернистов Умберто Эко и Джона Фаулза.

**Ключевые слова:** «двойное кодирование», функции «двойного кодирования», метод «двойного кодирования», детективные романы.

Научная новизна статьи заключается в том, что впервые сделана попытка вычленив один из приемов постмодернистской поэтики, свойственный произведениям У. Эко, Д. Фаулза и К. Исигуро - «двойное кодирование» и обнаружить подобную технику письма в романах Б. Акунина.

На сегодняшний день, не смотря на популярность этого писателя на фоне массовой литературы, нет ни одной достаточно глубокой работы, которая бы охватила все творчество писателя. Можно отметить лишь ряд статей. Так, в статье А. Ранчина «Романы Б. Акунина и классическая традиция» автор рассматривает поэтику цикла романов о Фандорине, соотносит их с классической словесностью и приходит к выводу о том, что романы этого писателя выявляют собой парадокс, т.к. принадлежат одновременно и к серьезной и к массовой литературе.

Канд. филос. наук, преп. каф. культурологии Уральского государственного университета Г. Циплаков в статье «Зло, возникающее в дороге, и Дао Эраста Фандорина» дает философскую интерпретацию текстов писателя. Исследователь пытается подвести образ главного героя Фандорина под неоромантическую концепцию, предложенную немецкими романтиками первой трети XIX века, цель которой заключается в том, что необходимо быть активным в любой ситуации. Согласно этой концепции главный герой чиновник для особых поручений при московском генерал – губернаторе Эраст Фандорин будучи красавцем и умницей, не реализовывает стандартный неоромантический сценарий. Исследователь приходит к выводу, что для Фандорина не свойственна сознательная активность: события, в которых он участвует, в некотором роде «случайны».

В статье «Чеховский экзистенциалист, или От интеллигенции к среднему классу» Леон Арон – американский публицист, литературную жизнь и карьеру Эраста Фандорина связывает с жизнью и карьерой А.П. Чехова и находит в ней общие моменты.

С лингвистической точки зрения вызывает интерес диссертационное исследование Н.Н. Меньковой, где рассматривается языковая личность писателя как источник речевых характеристик его персонажей. Исследователь приходит к выводу о том, что его романы отличаются богатством средств языковой выразительности, писатель обладает умением распределять лексику по стилистическим сферам, варьировать соотношение литературной, диалектной и сленговой лексики, иностранной и русской речи.

А. Захаров несколько критичен в оценке литературной деятельности Б. Акунина в статье «Борис Акунин: опыт культурологического анализа». Автор полагает, что благодаря постмодернистским приемам детективы писателя интересно читать. Он идеологичен и его идеологией является либерализм в соответствии, с которым он и трактует российскую историю.

Теоретическая и практическая значимость данного исследования обусловлена общим научным интересом к феномену

воздействия массовой литературы на читательское сознание. Б.Акунин, используя прием «двойного кодирования», расширяет круг читателей: в процесс чтения вовлекаются не только любители «детективной истории», но и читатели классической русской, зарубежной литературы. Для каждого из читателей существует свой «код», разгадывать который небезынтересно читателям разного уровня читательского развития.

Новое состояние литературы в эпоху постмодернистской культуры, предлагает особый тип писателя, который стоит перед сложными задачами, овладеть которыми он сможет с помощью компетентных знаний в области культуры и искусства, философии, истории, филологии, литературоведения и других областей знания. В этом смысле, лучший тип такого писателя сказался в Умберто Эко – итальянском семиотике, писателе, философе, критике культуры, журналисте, романисте, преподавателе, специалисте по массовой культуре. В русской литературе подобным многогранным писателем является Б. Акунин., которого давно уже ждал отечественный читатель. Полагаем: несмотря на обилие авторов, работающих в жанре детектива, читателю все-таки нужен занимательный, интеллектуальный роман, так как отечественные читатели воспитаны, прежде всего, на произведениях русской классической литературы, литературы серьезной, в которой заложен некий философский подтекст, над чтением которой необходима интеллектуальная работа. Постмодернизм как сложный «сплав» философии, литературы, культуры и искусства, массовости и элитарности потребовал от писателей не только профессиональных навыков. Перед писателями встала совсем другая задача – моделировать разные виды реальности, мыслить многомерно, владеть дискурсами всех культурно-исторических эпох. Таким «сплавом» обладает и Б. Акунин. Как творческая личность писатель совмещает в своей деятельности сразу несколько ролей: эссеиста, литературоведа, японоведа, переводчика, лингвиста, историка, киносценариста, драматурга, создателя компьютерных игр и беллетриста. Подобный интеллектуальный багаж помогает писателю создавать литературные проекты, вызывающие интерес у разной категории читателей, легко жонглировать мотивами и образами из классической литературы, вставляя их в свои произведения, с одной стороны, повышая уровень детектива в глазах читателей, с другой – возвращая его к классике. Б. Акунин свободно оперируя материалом как русской, так и зарубежной классики, владея компетентными знаниями о закономерностях литературного процесса соответствующего периода, специфике и творческой индивидуальности того или иного писателя, вполне очевидно принадлежит к числу тех немногих писателей, кому удастся совмещать в своем творчестве элементы, сформированные массовой литературой, постмодернистские приемы письма и некоторые философские идеи западных мэтров постмодернизма, а также писателей реалистов XIX века в жанре детективного романа. Выбор жанра писатель объясняет любовью, прежде всего, к русской классической литературе, но в ней ему не хватает беллетристического

жанра, существовавшего в Европе во времена А. Дюма. Желая «допрыгнуть» до уровня подобной литературы, писатель экспериментирует в жанре детективного романа, но его экспериментаторство отражается исключительно в использовании техники письма, присущей западным теоретикам постмодернизма. Предлагая определенную технику письма, постмодернизм дает возможность писателям, работающим в жанре массовой литературы, ее тиражировать и ретранслировать. В силу того, что постмодернизм акцентирует внимание на своей интертекстуальной, цитатной природе, сложилось мнение о «вторичности» этого неоднозначного направления, не способного создавать оригинальные произведения, «стилистические инновации», а лишь смешивать разные виды письма. Поэтому поэтика «вторичного» текста стала типичным явлением современной литературы и в этом смысле произведения Б. Акунина однозначно реализуют многие «коды» постмодернизма. Особый интерес представляют приемы повествовательной стратегии писателя. С одной стороны, вполне очевидно, что Б. Акунин активно использует приемы, характерные для «техники письма» У. Эко, Д. Фаулза, К. Исигуро значимым среди которых является прием «двойного кодирования». С другой стороны, в массовой литературе, склонной к «вторичному» использованию приемов новаторской техники письма, обращение именно к названным выше приемам не встречается. Поэтому анализ с этих позиций романов Б. Акунина о Фандорине и Пелагии представляет новый аспект в исследовании творчества этого автора.

Сюжеты его произведений не имеют самостоятельного значения, так как для писателя основным становится игра с читателем, для которого автор «закодировал» сюжетные ходы, мотивы и предлагает их «раскодировать». Читатель втянут в увлекательную литературную игру, доступную читателю любого культурного уровня. Это связано с современным состоянием литературы, в которой одной из заметных черт является ее стремление к развлекательности, несколько ироничному, несерьезному осмыслению современного бытия. Р. Барт объясняет это явление «горизонтом ожидания» читателей, которые испытывают «скуку» от нарочито усложненного «неудобочитаемого» текста, от авангардистских фильмов или картин. В этом, продолжает Р. Барт, «повинна привычка «сводить» чтение к потреблению: человек скучает, когда он не может сам производить текст, играть его, разбирать его по частям, запускать его в действие» [1, с. 422]. Учитывая этот «горизонт ожидания», автор использует коды различных эпох, стилей и направлений. Именно писательская техника «двойного кодирования» позволяет вовлечь читателей в игру, в ироничное осмысление нашей действительности, а детектив с его устоявшимися схемами становится полем эксперимента в этой области. «Двойное кодирование» дает возможность автору заинтересовать своим произведением сразу несколько читательских групп, осуществляя расчет и на читателя, который поймет «все», и на того, кто поймет кое-что» [2].

Представляя свою концепцию, Р. Барт полагает, что «коды - это определенные типы уже виденного, уже читанного, уже деланного; код есть конкретная форма этого «уже», конституирующего всякое письмо» [1, с. 455-456]. Нетерпеливый читатель в погоне за смыслом старается «расшифровать» эти коды. К примеру, классический постмодернистский роман «Имя розы» начинается как пародия на детектив. Любитель детективов, без сомнения, найдет сходство главных героев - бывшего судьи Вильгельма Баскервильского и его помощника Адсона из Мелька с Шерлоком Холмсом и доктором Уотсоном. Например, по прибытии в монастырь Вильгельм описывает внешность и имя любимой лошади аббата, убежавшей из монастыря, которую никогда не видел, а также подсказывает место, где ее следует искать. Свойство описания человека или происшествия, только по приметам, было характерно для Ш. Холмса. Это вызывало к нему со стороны окружающих безграничное уважение. Так же поступает и Вильгельм, восстанавливая картину самоубийства молодого рисовальщика старинных рукописей, уже упомянутого происшествия с лошадью, не являясь свидетелем этих событий, чем вызывает вос-

хищение своего ученика, не разбирающегося в этой премудрости, подобно тому, как вызывал восхищение Холмс у доктора Уотсона. Этот момент пародирования в постмодернистских текстах детективного жанра Ю.Б. Боров объясняет тем, что «внутренняя, исконная хаотичность и внешняя неорганизованность формы постмодернизма» вынуждает постмодернистов прибегать к тем жанрам массовой литературы, сюжетная предсказуемость которых легче всего поддается пародированию [3, с. 381]. Поэтому неудивительно, что в последние годы появились многообразные модификации жанра детектива. Выросло число философских и «интеллектуальных» детективных романов, с использованием в них техники «двойного кодирования». Это переплетение разных семантических пластов, способно удовлетворять вкусы и пристрастия совершенно разных читателей, пытающихся «расшифровать» эти коды.

Остановимся подробнее на этом приеме в романах Б. Акунина, т.к. писатель композиционно строит свои романы по тому же принципу «двойного кодирования», что и У. Эко. «У меня, конечно, есть математический расчет, и довольно замысловатый, многослойный. Скажем, есть слой исторических шуток и загадок. Есть слой намеренных литературных цитат - так веселее мне и интереснее взыскательному читателю» - говорит автор [4, с. 3]. Роман «Имя розы» стал для многих читателей идеальным постмодернистским текстом, который многие современные писатели постмодернисты берут за образец. Б. Акунин также опирается на некоторые черты постмодернизма У. Эко (особо отметим важность для Акунина детективного и исторического пластов). В его проектах о Фандорине и Пелагии «наслаиваются» и «пересекаются» детективные, исторические, литературные, философские и семиотические нюансировки смысла. Эта стратегия моделирует «горизонт ожидания» разных читательских групп, а также предполагает возникновение между автором и читателем увлекательного диалога: «Если текст является многоуровневым построением, то читатель (начиная с «проницательного» и заканчивая настоящим эрудитом) может строить свое общение с произведением как проникновение в различные пласты романа» [5, с. 55].

Прием «двойного кодирования» позволяет автору открыть перед читателем сразу несколько «дверей». И так, первая «дверь» - «детективный роман». Такая повествовательная стратегия избрана автором не без основания. Это наиболее доступный пласт смыслов, который может быть «считан» с текстовой поверхности романов писателя. Этот слой, по замыслу автора, лежит на поверхности и является привлекательным для массового читателя, увлекающегося различного рода приключениями с острым и запутанным сюжетом, похожим на головоломку. Чаще всего Б. Акунин придерживается традиционной, классической схемы написания детективов, которым свойственно: убийство в замкнутом пространстве, повествование от лица персонажей, в том числе и преступника, перенесение действия романов в какую-либо экзотическую страну или историческую эпоху, далекую от современности, ложная смерть героя, поединок сыщика с преступником.

Обратимся к примерам. В романе «Левиафан» писатель воссоздает классическую модель детектива, характерную для творчества Агаты Кристи, - убийство в замкнутом кругу. На многопалубном судне «Левиафан» расследуется убийство. Среди пассажиров обязательно находится убийца, которого хитроумный сыщик должен по законам детектива разгадать и предать правосудию. Некоторые романтические события рассказываются самим преступником, как в детективе А. Кристи «Убийство Роджера Экройда». Классическая для детектива ситуация представлена и в романном цикле о Пелагии, в частности, в романе «Пелагия и красный петух». Замкнутое пространство - пароход «Севрюга», где происходит загадочное убийство сектантского проповедника Мануйлы, свидетелем которого случайно становится возвращающаяся из Петербурга в Заволжск монахиня Пелагия.

Другого своего героя - Эраста Фандорина Б. Акунин разделяет чертами уже знакомых и полюбившихся читателям сыщиков. Это сходство проявляется, например, в методике

раскрытия преступления. И комиссар Мегрэ, и Эркюль Пуаро, и Шерлок Холмс, и Ниро Вульф предпринимали определенные действия, способствующие активной мыслительной деятельности. Э. Пуаро для того, чтобы заставить работать свои "серые клеточки", часто прибегал к отвару ячменного чая. Ш. Холмс, как известно, принимал наркотики, объясняя это тем, что они стимулируют умственную деятельность. Н. Вульф любовался орхидеями на крыше собственного дома. Мегрэ, чтобы понять логику преступника, погружался в среду, где было совершено преступление, и старался понять, что за личности подозреваемые, поставив себя на их место. У Фандорина тоже есть свой способ, помогающий ему сосредоточиться и принять правильные действия в отношении расследуемого преступления: он обращается к медитации, выводит иероглифы. Как и Ш. Холмс, Фандорин – мастер дедуктивного метода. Черты Ш. Холмса проявляются и в безразличном отношении Фандорина к славе. Высшая награда для Холмса не успех и слава, а разгадка сложного преступления. Распутав опасное преступление, Э.П. Фандорин, как и Холмс, часто остается в стороне, а лавры пожинает кто-то другой. Так происходит в романах "Коронация", "Любовник смерти". Награды получают другие люди, их поощряют, о них пишут в газетах, а наш герой вместо награды вынужден (в который раз!) покинуть родину. Неустроенность в личной жизни также роднит Фандорина со знаменитыми предшественниками. Начиная с первого романа, ему не везет в личной жизни, погибает его невеста, этот рок преследует Фандорина и в других романах.

У героини другого цикла – монахини Пелагии есть тоже литературные предшественники. Патер Браун Честертона, как и Пелагия, не является профессиональным сыщиком: изворотливый ум, умение логически мыслить и делать умозаключения, пронизательность, желание наказать преступника и восстановить справедливость помогают ему распутывать загадочные преступления. Такова и Пелагия. Обладая непоседливым характером, любопытством, живым воображением, острым умом, она имеет пристрастие к разгадыванию преступлений. Как и герой Честертона, Пелагия, всегда умудряется оказаться в тех местах, где или уже совершено преступление, или только совершится. И Пелагия, и Фандорин, расследуя преступления, ухитряются изменить свою внешность до неузнаваемости. В романах "Пелагия и белый бульдог" и "Пелагия и черный монах" мы становимся свидетелями того, как монахиня Пелагия появляется в свете в образе соблазнительной светской дамы: это преобразование необходимо в интересах следствия. Эта светская дама умеет блестяще вести себя в обществе, при случае даже кокетничать, не вызывая подозрений ни у полиции, ни у преступника, при этом Пелагия – монахиня очень неуклюжа и застенчива по натуре, часто выглядит смешной из-за своей неловкости. Но, эти недостатки, кажется, полностью исчезают из поведения героини – светской дамы. Искусство маскировки, перевоплощения главных героев цикла о Фандорине и Пелагии, вне всякого сомнения, наводят читателя образы полновившихся классических героев детективных романов.

В образе Фандорина «высвечиваются» еще и черты персонажа классического постмодернистского романа «Имя розы» Вильгельма Баскервильского. Как и его знаменитый «коллега» Фандорин приходит слишком поздно к месту преступления. По мнению Ю.М. Лотмана, Вильгельм Баскервильский не оправдывает надежд, возложенных на него обитателями монастыря. "Он всегда приходит слишком поздно. Его остроумные силлогизмы и глубокомысленные умозаключения не предотвращают ни одного из всей цепи преступлений, составляющих детективный слой сюжета романа, а таинственная рукопись, поискам которой он отдал столько усилий, энергии и ума, погибает в самый последний момент, так и ускользая навсегда из его рук" [6, с. 651]. Эраст Петрович также до последнего момента не может разгадать, что под маской скромной гувернантки скрывается международная авантюристка – доктор Линд ("Коронация"). В романе "Статский советник" он до конца повествования не может определить, кто из полиции информирует Боевую Группу. Только

благодаря случайному обстоятельству сыщик узнает, что создателем и вдохновителем Боевой Группы был московский обер-полицейстер Пожарский. Классический детектив будь то Холмс, Пуаро, или Мегрэ таких бы промахов не допустили. К концу детективного повествования они обязательно блестяще распутали бы преступления и успели предотвратить новые. Но, так или иначе, любитель детективной интриги, приходя вместе с главным героем слишком поздно к месту преступления, не отчаивается, в конце концов, его раскрыть, а читатель спешит войти в другую "дверь" – "исторический роман".

Историческим фоном романов Б. Акунина является Россия второй половины XIX столетия, с ее техническим прогрессом и научными достижениями ("Азazelь", "Любовник смерти"), русско-турецкой войной 1877-1878 годов ("Турецкий гамбит", "Смерть Ахиллеса"), борьбой с терроризмом ("Статский советник"), коронацией Николая II ("Коронация или Последний из романов"). Благодаря этому историческому фону оживает сюжет, а у читателя создается впечатление, что Б. Акунин "пишет" художественную историю России второй половины XIX века, подобно Александру Дюма. Напомним, что у «короля» авантюрного романа, описанные исторические события узнаваемы для читателей во многом благодаря известным историческим персонажам (Анна Австрийская, Ришелье, Мазарини). В романах Б. Акунина тоже действуют исторические лица: члены царской семьи Романовых, Юрий Долгорукий, генерал Скобелев др., что заставляет доверчивого читателя поверить в реальность описываемых событий Б. Акунина. Возможно поэтому, известный критик Роман Арбитман, скрывающийся под литературной маской Льва Гурского, дает негативную оценку детективным романам писателя, полагая, что Акунин "пытается лукаво подменить реальную тогдашнюю гнусоватую российскую действительность (с ее грязью, самодурством, бюрократизмом, косностью, полицейщиной) этакой яркой олеографией с изображением конфетно-пряничной державы» [7, с. 3].

Что ж, можно согласиться с критиком, но только в том, что исторические события XIX века описаны Б. Акуниным в несколько своеобразной иронической интерпретации, свойственной творчеству писателя. Но вправе ли мы осуждать его за это? Ведь известно, что в истории литературы существует немало примеров, когда великие романисты, в том числе Александр Дюма, Жорж Санд, в своих романах, виновясь собственному замыслу, смещают реальные исторические события, даты, действия реальных исторических лиц волно интерпретируя историю. На страницах романов А. Дюма «...история утрачивает свое эпическое величие. Она становится простой и домашней. Отдаленные исторические события даны на фоне интимной жизни героев. Писатель стремится показать, что короли, королевы, полководцы и министры тоже были людьми, над которыми страсти и капризы имели большую власть," – отмечает М. Трескунов [8, с. 393].

Б. Акунин поясняя исторический контекст своих романов признается: "Я с историей обращаюсь примерно, как А. Дюма. Когда беру исторического персонажа, слегка изменяю ему фамилию, чтобы не вводить читателя в заблуждение ложным историзмом" [2, с. 256]. Действительно, можно привести достаточно примеров таких персонажей, о которых говорит писатель: шеф Третьего жандармского отделения, покровитель Фандорина Лаврентий Аркадьевич Мизинов в истории – Николай Владимирович Мезенцев ("Азazelь", "Турецкий гамбит", "Смерть Ахиллеса"). Любовница всех членов царской семьи Романовых, балерина Изольда Фелициановна Снежная в истории – балерина Кшесинская («Коронация»). Московский генерал-губернатор великий князь Симеон Александрович в "Коронации" – великий князь Сергей Александрович Романов, белый генерал Михаил Соболев – генерал Скобелев в романе "Смерть Ахиллеса" и др. Впрочем, к подобному приему прибегает и Умберто Эко. В знаменитом романе писателя вымышленные персонажи Вильгельм Баскервильский, Адсон, Хорхе и др. соседствуют с реально существовавшими историческими лицами – францисканцами Михаилом Чезен-



ским и Марсилием Падуанским. Писатель излагает исторические события, реальные факты, сочетая их с безграничной фантазией и воображением. В связи с этим Е. В. Крупнина замечает: "У. Эко демонстрирует, что изложение исторических событий – это всегда лишь интерпретация. В художественном произведении исторические факты подвергаются дополнительной обработке, вследствие чего их необходимо воспринимать, главным образом, в качестве сюжетной составляющей, а не достоверного источника информации" [9, с. 53].

Вот и Б. Акунин в своих произведениях изменяет исторический горизонт XIX столетия: В романе «Коронация» писатель мастерски вплетает увлекательный детективный сюжет – похищение младшего сына Георгия Александровича Романова известным авантюристом доктором Линдом, в события, предшествующие коронации. Вымышленные действующие лица – Фандорин, его слуга Маса, мадемуазель Деклик – доктор Линд и др. участвуют в реальном событии – коронации великого князя Николая Александровича Романова. Так создается иллюзия правдоподобия сюжетных событий, поступков героев, придуманных автором.

Можно согласиться с точкой зрения А. Ранчина: "В романной игре Бориса Акунина история превращается в шахматную доску, на которой разыгрывается партия, и Фандорин – один из игроков. Пусть он и не всегда выигрывает, но обычно знает ход игры. А игра эта такова, что эпохальные события оказываются следствием поступков вымышленных персонажей. История и частная жизнь вымышленных персонажей ходят рука об руку," – полагает исследователь [2, с. 259]. В этих вымышленных исторических сюжетах, сказалось, по нашей мысли, не только мастерство писателя – историка, но и писателя – патриота своей страны. Исторические события, описанные в его романах, пронизаны, прежде всего, любовью к прошлому величию России, историческим оптимизмом. Возможно, поэтому романы Б. Акунина являются для многих «утешительным чтением» (А. Ранчин). Незатейливый читатель, действительно верит в ту историю, которая оживает на страницах романов писателя. А знаток истории, осознав, что эта "дверь", на самом деле, никуда его не привела, а история, ожившая на страницах романов писателя, не что иное, как плод воображения автора, спешит покинуть эту "дверь", чтобы войти в другую.

Одним из следующих аспектов "двойного кодирования" является обращение к классическим литературным произведениям. Это позволяет Б. Акунину завязать литературную игру с читателем – ценителем, прежде всего, классической русской литературы, предлагая интеллектуалу и эстету «поиграть», угадывая стиль, язык, мотивы, аллюзии и реминисценции из классической литературы. Заметим, что литературный пласт романа у писателя строится по принципу "текст в тексте" – мотивы и сюжеты великой классической литературы органично вплетаются в текст романов Б. Акунина. По нашим исследовательским данным, первое место в двух проектах о Фандорине и Пелагии занимают мотивы из произведений Достоевского и Гоголя:

- Портрет Амалии Бежецкой в серебряной рамке, оказывает сильное впечатление на главного героя подобно такому же впечатлению, как и портрет Настасьи Филипповны на князя Мышкина.

- Вечеринка у Бежецкой, где приглашенные играют в фанты, напоминает прием у Настасьи Филипповны.

- Страсть графа Зурова к Бежецкой подобна страсти Рогожина к Настасье Филипповне.

- Приезд Эраста Петровича в Москву через несколько лет, проведенных в Японии, – возвращение из Швейцарии князя Мышкина.

- Школа-интернат Леди Эстер подобна школе-интернату во втором томе романа "Мертвые души".

- Приезд в тихий Заволжск чиновника по особым поручениям Бубенцова и прием, который ему оказан в высшем свете, подобен приему, оказанному Хлестакову в "Ревизоре", Чичикову – в "Мертвых душах".

Однако использование мотивов из классики в романах писателя остается только на уровне сюжетов. Вымышленные герои, оказавшись в пространстве литературы, а не жизни, не решают глобальных проблем подобно героям Достоевского. После очередной аллюзии "остается чистая цепочка событий, поддающаяся логическому осмыслению, прогнозу и анализу, но не возведению в статус общечеловеческой прото-ситуации" [10, с. 315]. Что ж, у Б. Акунина другие задачи: "При том, что я всю жизнь занимался иностранной литературой, больше всего люблю русскую. Но мне не хватает в ней беллетристического жанра. У нас ведь или "Преступление и наказание", или "Братва на шухере", середины нет, а вот нормального развлечения для взыскательного читателя, чем в Европе были "Три мушкетера", потом Агата Кристи, Честертон, в России не было никогда" [4, с. 3]. Это авторская стратегия, специфичная для детективного жанра, не предназначенного озадачивать массового читателя, а развлекать как хорошая беллетристика. Все же напомним, что в истории литературы существует немало примеров, когда хорошая беллетристика становится классикой, при этом писатель, писавший подобные произведения, не затрагивал глобальных, социальных, философских проблем, но, несмотря на это, произведения его живы и любимы многими поколениями читателей. Таковы романы А. Дюма, А. и С. Голон, П. дю Террайля, Ж. Верна.

Б. Акунин, создавая жанр историко-иронического детектива, «массовик – затейник», как иронически называет себя сам писатель, использует в своих романах предшествующие традиции, в то же время иронически переосмысливая их. Как известно, постмодернистская пародия, связанная с «двойным кодированием» имеет иную окраску и функцию, в отличие от традиционной литературы. «Если в классической литературе читатель ясно понимает, где автор пишет серьезно, а где иронизирует, то в произведениях постмодернизма эта граница размыта и читатель может только предполагать, где пародия, а где настоящий текст. Роман «Коронация» своего рода пародия на роман «Остаток дня» Кадзуо Исигуро.

- «Остаток дня» написан в форме дневника образцового в своем роде дворецкого Стивенса, имеющего большой опыт работы в больших домах, как в доме лорда Дарлингтона. Роман «Коронация» написан также в форме дневника – не менее образцового дворецкого из царской семьи Зюкина, имеющего столь же большой опыт, как и его знаменитый «прототип».

- Ключевым моментом романа «Остаток дня» является международная конференция 1923 года в Дарлингтон холле. В «Коронации» таким важным событием служит коронация на престол Николая II. Ситуация с подготовкой к конференции, куда прибывают множество именитых гостей, где от дворецкого Стивенса требуется все его мастерство напоминает подготовку к коронации дворецкого Зюкина, который выказывает столь же блестящие умения в своем деле.

- И Стивенс и Зюкин бесконечно «преданы» своему хозяину, полагая, что настоящий дворецкий должен отдать ему всего себя без остатка. И когда умирает хозяин, которому Стивенс отдал и свою жизнь, и свою любовь, опустошив себя, он уже не может испытывать тех же чувств к новому хозяину, к которому перешел вместе с обстановкой после смерти лорда Дарлинга.

- Ключевым моментом романа «Остаток дня» является международная конференция 1923 года в Дарлингтон холле. В «Коронации» таким важным событием служит коронация на престол Николая II. Ситуация с подготовкой к конференции, куда прибывают множество именитых гостей, где от дворецкого Стивенса требуется все его мастерство напоминает подготовку к коронации дворецкого Зюкина, который выказывает столь же блестящие умения в своем деле.

- Любовная линия, завуалированная под сдержанные и счастливые воспоминания дворецкого к домоправительнице мисс Кентон, пронизывает весь роман «Остаток дня». Перед читателем постепенно вырисовывается картина несчастного нерешительного и неуверенного в себе человека самого «виновного» в неустраиваемости своей личной жизни. Неудавшаяся

ся любовь дворецкого к полюбившейся даме, без сомнений, напоминает такую же неудавшуюся и обреченную на неудачу любовь дворецкого Зюкина в романе «Коронация» к гувернантке. Сюжет, которым воспользовался Б. Акунин в своем романе у писателя остается только на уровне художественного приема. Автор помещает образ Стивенса в детективную канву романа, намеренно с помощью авторской иронии придав этому образу, оттенок ироничности. Образ Зюкина ироничен, как ироничен сам постмодернизм и прием пародии, которым воспользовался Б. Акунин. В этой связи, хотелось бы обратить особое внимание на точку зрения Ю.Б. Борева о том, что западные теоретики постмодернизма занимаются в основном проблемой пародирования "стереотипов массовой литературы" и не берут во внимание "ретроактивное" воздействие массовой литературы на художественное сознание постмодернистов. Ведь неслучайно же некоторые исследователи называют писателя мастером ретродетектива. На наш взгляд, романы Б. Акунина намеренно сконструированные из многочисленных ситуаций и мотивов классической литературы, тем самым рассчитаны на перечитывание как самого детектива, так и классики, выполняя как раз такую функцию ретроактивного воздействия на сознание читателей. И в этом также, по нашему мнению, заключается литературный и коммерческий успех проекта писателя.

Б. Акунин не упускает из виду и читателя – любителя мистики. И вот перед нами новая «дверь» - мистический роман. Правда, писатель использует мистические элементы лишь в некоторых произведениях. Если мистики почти нет в романах о Фандорине, то мистический дискурс пронизывает почти все романы о Пелагии. В романе "Пелагия и красный петух" элементы мистики заражают читателей ощущением страха, тайны, окутывающей убийство проповедника Мануилы. В глухом лесу Заволжска во время привала экспедиции Пелагия становится свидетельницей таинственных и необъяснимых событий, которые лишают ее привычного душевного спокойствия. В сгущающихся сумерках монахиня видит ель, на которой висит волчий хвост, как если бы волк сидел на ветке. Мерцает какой-то огонек. Ритмичное покачивание хвоста сопровождается насмешливым, глумливым рычанием со странным причмокиванием. Это таинственное событие заражает читателя ощущением роковой неизбежности случившегося, ощущением тайны, которую предстоит разгадать непоседливой и любознательной монашке. Эта атмосфера мистики сгущается и в последующих романских событиях романа "Пелагия и красный петух", чему способствует описание выдуманной средневековым немецким мистиком таинственной пещеры с красным петухом, являющимся проводником по времени.

Есть еще один "пласт" в романах Б. Акунина - семиотический. Остановимся на нем подробнее. Большое место в романе "Имя розы" отведено знакам, так как У.Эко полагает, что "определенная критическая поэтика сегодня пытается представить всю современную литературу построенной по принципу эффективной символической системы" [11, с. 80]. Вслед за ученым-семиотиком, Б.Акунин уделяет большое значение знакам в цикле о Фандорине. Сыщик в романе "Любовница смерти", чтобы разгадать цепь загадочных самоубийств, распространявшихся в Москве, проникает в клуб юных поэтов, "Любовники Смерти" под вымышленным именем принца Гэндзи. На протяжении своего пребывания в этом клубе, он пытается разгадать таинственные знаки, посылаемые легко внушаемым "любовником", дабы предотвратить очередное преступление. В конце концов, разгадав их, сыщик обнаруживает убийцу – председателя этого клуба сеньора Просперо. В романе «Левиафан» пассажиры корабля пытаются расшифровать схему-план индийского платка, надеясь узнать место захоронения знаменитых сокровищ индийского раджи Багдассара. Проф. Свитчайлд, заметно продвигается вперед в расшифровке плана, набрасывая на листе бумаги свою схему расшифровки таинственной птицы, вышитой на платке.

Особый интерес в романах писателя вызывает философский слой, связанный с пониманием мира как «открытое произведение», что предполагает отсутствие завершенности, раз и навсегда данной истины. Эта идея ретранслируется в романе Б. Акунина «Левиафан», где утратой связного логического объяснения убийства в парижском особняке на рю де Гренель служит не потерянная книга или рукопись («Имя розы»), а индийский расписной платок конусообразной формы, на котором вышита схема – план захоронения сокровищ индийского раджи Багдассара в виде изображения райской птицы. На протяжении всего романного повествования пассажиры «Левиафана» пытаются разыскать этот платок, но когда его находят, он вновь ускользает от них. Видя сколько «зла» может принести этот небольшой кусок материи, Эраст Петрович умышленно открывает все окна салона и платок, подхваченный сквозняком, улетает в открытое море, так и не разрешив сомнений пассажиров в достоверности реально существовавших сокровищ. Финал романа «открыт» для безграничных читательских интерпретационных возможностей.

Другой важнейшей идеей постмодернизма является представление о мире как хаосе, где нет, и не может быть «порядка». Носитель этой идеи в романе У. Эко «Имя розы» Вильгельм Баскервильский: разочаровавшись в своих дедуктивных способностях, не сумев уберечь аббатство, и спасти рукопись, с горечью констатирует: *"Я упирался и топтался на месте, я гнался за видимостью порядка, в то время как должен был знать, что порядка в мире не существует"* [12, с. 613]. Эту же концепцию Б. Акунин ретранслирует в романном цикле о Фандорине, где центральный персонаж обнаруживает ту же неупорядоченность, хаотичность мироустройства: *"Знаете, Афанасий Степанович, в чем Ваша ошибка? – устало сказал он. – Вы верите, что мир существует по неким правилам, что в нем имеется смысл и порядок. А я давно понял: жизнь есть не что иное, как хаос. Нет в ней вовсе никакого порядка, и правил тоже нет"* [13, с. 258, 259]. Своеобразной метафорой этой неупорядоченности мира, является и фрагментарность текста. И здесь Б. Акунин имитирует Д. Фаулза, о чем свидетельствуют романы "Смерть Ахиллеса" и "Статский советник". Наряду с другими романами о Фандорине и Пелагии, эти романы строятся по такому же принципу фрагментарности. Как и Д. Фаулз, писатель делит свое повествование на небольшие отрывки, фрагменты, тем самым, нарушая логичность и стройность повествования. Вспомним ситуацию, когда Эраст Петрович, заручившись поддержкой обер-полицеймейстера Караченцева, для того, чтобы поймать особо опасного преступника, виновного в смерти всенародно любимого генерала Соболева, один на один идет на встречу с ним. Казалось бы, писатель подошел к кульминации повествования, вслед за главным героем читатель стремится, как можно скорее поймать и разоблачить преступника. В голове его возникают многочисленные вопросы: Что же произойдет дальше с Эрастом Петровичем, ведь он отказался от помощи своего преданного друга Масы? Обманет или нет «коварный» Ахимас хитроумного сыщика? Сможет или нет, чиновник для особых поручений реабилитироваться в глазах начальства? И вот тут на самом, казалось бы, интересном месте писатель прерывает свое повествование и обращается к описанию автобиографических моментов жизни Ахимаса, а Фандорин остается перед дверью опасного номера, в котором находится преступник.

Таким образом, "двойное кодирование" романов Б. Акунина дает основание по-разному воспринимать и читать эти романы широким кругом читателей с различным интеллектуальным уровнем, литературными вкусами и пристрастиями. Сам писатель сравнивает свои романы со слоеными пирогами, где каждый читатель может выбрать "слой" по вкусу или «съесть пирог» целиком.

Подведем итоги: Непосредственный вклад автора статьи в решение проблемы заключается в вычлениении «кодов», свойственных авторской стратегии У. Эко, Д. Фаулза и К. Исигуро в обнаружении подобной техники письма в романах Акунина о Пелагии. Автор статьи рассматривает приемы

«двойного кодирования», опираясь на широкий массив не только зарубежной, но и русской литературы, что создает необходимый для данного исследования литературный контекст.

Для успешной реализации своих детективных романов, для того, чтобы детективный проект ответил "горизонту ожидания" массового читателя, Б. Акунину нужна такая тактика письма, которая бы «завораживала» разные группы читателей: «двойное кодирование» позволяет осуществить этот замысел. Этот прием свойственен произведениям известных писателей-постмодернистов. Поэтому неудивительно, что детективные романы Б. Акунина восходят к произведениям-тайнам, произведениям-загадкам, "философским лабиринтам" У. Эко, поэтике Д. Фаулза и К. Исигуро. Он берет не только сюжеты, но и некоторые приемы поэтики постмодернизма, характерные для творчества этих писателей. Благодаря этому, уровень детективов повышается в глазах интеллектуала и эстета, а романы становятся привлекательны сразу для горизонта ожидания читательских групп с различным интеллектуальным уровнем. В сущности, романы Б. Акунина реализуют те же концепции, которые питают научную мысль У. Эко и Д. Фаулза ("Мир, как открытое произведение", "мир, как хаос", "мир как текст"). Отметим, что эти концепции транслируются в романах писателя как та же художественная картина мира, но в несколько упрощенном, легкодоступном для массового читателя понимании. Это можно объяснить только тем, что Б. Акунин пишет свои "игровые тексты" для массового читателя. Задача такого рода текстов, по мнению М. Захаровой, "не озадачить читателя, не столько заставить его задуматься (как это делают У. Эко, Д. Фаулз), сколько научить видеть его собственный, знакомый мир по-новому, разрушить стереотипы и найти в бытие еще неизведанные моменты, способные удивить и образовать. Современный мир испытывает пресыщение техническим прогрессом, страх перед будущим, ощущение "все уже сказано"... И вот тогда-то и рождается "игровой текст", совмещающий в себе функции и особенности как классической литературы, так и "развлекательного чтения" [14, с. 165].

#### Библиографический список

1. Барт, Р. Семиотика. Поэтика / Р. Барт // Избранные работы. - М.: Прогресс, 1989.
  2. Ранчин, А. Романы Б. Акунина и классическая традиция / А. Ранчин // Новое литературное обозрение, 2004. - №67.
  3. Боров, Ю.Б. Литературный процесс / Ю.Б. Боров // Теория литературы. ИМЛИ РАН. - М.: Наследие, 2001. - Т.4.
  4. Акунин, Б. Так веселее мне и интереснее взыскательному читателю / Б. Акунин // Независимая газета, 2000. - 22 дек.
  5. Лурье, Л. Борис Акунин как учитель истории / Л. Лурье // Искусство кино, 2000. - №8.
  6. Лотман, Ю.М. Выход из лабиринта / Ю. М. Лотман // [www.philosophy.ru / Library/eco/zametki.html](http://www.philosophy.ru/Library/eco/zametki.html). [26 июня].
  7. Арбитман, Р.Э. Детектив и фантастика / Р.Э. Арбитман // Русский журнал, 2003. - №8.
  8. Трескунов, М. Александр Дюма / М. Трескунов // Эмма Лиона / А. Дюма - Л., 1991.
  9. Крупенина, Е.В. Философская проблематика в романах Умберто Эко. Диссертация. М.: Российский Государственный Гуманитарный Университет, 2005.
  10. Данилкин, Л. Убит по собственному желанию. Послесловие / Л. Данилкин // Особые поручения. - М., 2002.
  11. Эко, У. Открытое произведение. - СПб.: Симпозиум, 2006.
  12. Эко, У. Имя розы / Пер. с ит. Е.А. Костюкович. - СПб.: Симпозиум, 2005.
  13. Акунин, Б. Коронация, или последний из романов / Б. Акунин - М.: Захаров, 2002.
  14. Захарова, М. Языковая игра как факт современного этапа развития русского литературного языка / М. Захарова // Знамя, 2006. - №5.
- Статья поступила в редакцию 12.08.08

УДК 75.047 (571.15) «20»

*Е. Жанамхан, доц. ПГПИ, Казахстан, г. Павлодар, E-mail: lichmane@mail.ru*

## О СПЕЦИФИКЕ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА

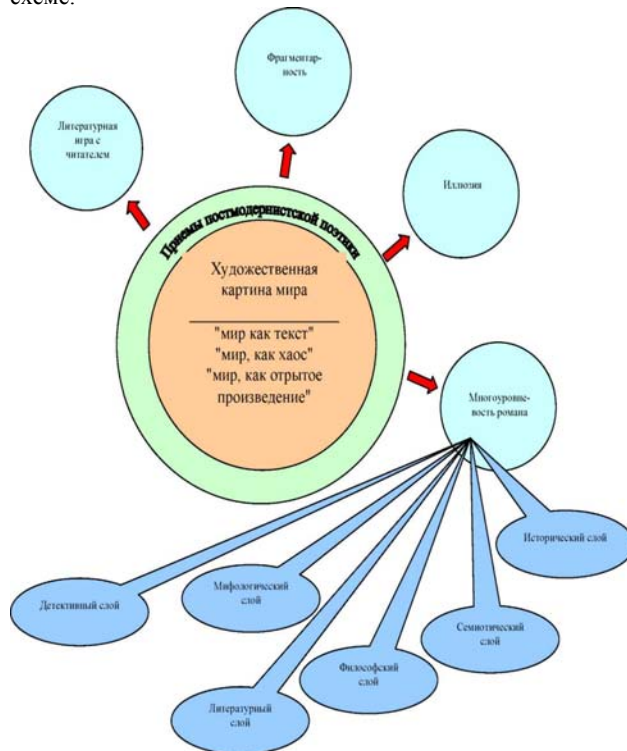
В статье рассматривается проблема специфики средств художественной культуры. Подчеркивается положение о своеобразии художественных отношений, характере их развертывания и механизме функционирования. Проводится классификация средств художественной культуры, выделяется особенность применения средств художественной выразительности в искусстве.

**Ключевые слова:** средства художественной культуры, искусствоведение, изобразительное искусство, знаковость, графические изображения, художественный образ.

Если культуру можно определить как «способность и умение на сугубо человеческих, выходящих за пределы био-

Подобную «игру» ведет в своих романах и Б. Акунин, совмещая с одной стороны, новаторскую «технику письма» известных постмодернистов, функции и особенности классической литературы (обращение к вечным вопросам, стремление вовлечь читателя в осмысление и сопереживание персонажам, пристальное внимание к языку и стилю классиков), а также элементы развлекательной литературы, с ее занимательным сюжетом, счастливым финалом, юмором, иронией.

Все вышесказанное можно представить в следующей схеме:



людей, самого себя» [1, с. 32], то художественная культура может быть истолкована как «способность и умение прочувствовать свою связанность с миром, содержательно пережить, ценностно выразить полно, глубину и многообразие этих отношений» [1, с. 33].

Несомненно, для художественной культуры характерны и актуальны те же проблемы, те же коллизии, что и для культуры в целом, например, проблема универсалий, вопрос о правомерности самой постановки этой проблемы и т.д. Однако данный вид культуры имеет свою специфику, заключающуюся в своеобразии художественных отношений, характере их развертывания и механизме функционирования. Эта специфичность художественной культуры достигается благодаря ее средствам, хотя в эстетике, искусствоведении, теории литературы сложилась традиция различения методов и средств данного вида культуры. При этом в качестве метода выделяли, в основном, лишь определенные течения: романтизм, реализм и т.д. Все остальное было принято считать средствами художественной культуры. Мы полагаем, что такая точка зрения правомерна. Однако при таком понимании средствами культуры становятся и ее содержание, и формы, и методы и собственно средства. Поэтому считаем целесообразным придерживаться точки зрения таких ученых, как Т.М. Киященко, С.Б.Оспановой и др., согласно которой средства определяются как то, с помощью чего, посредством чего делается, чем делается, а методы определяются как способы деятельности, иначе говоря, как делается.

Как и в любом виде культуры, если говорить в самом общем смысле, средства художественной культуры могут быть выделены следующие классы: материально-технические средства, информационные, языковые средства, логические, математические средства [2]. Но в художественной культуре они приобретают совсем иное звучание, удивляя своим богатством, разнообразием и выразительностью. Проиллюстрируем сказанное.

*Материально-технические средства.* Материал в художественной культуре – это основное вещество искусства, которое необходимо художнику в процессе творчества: гранит, сангина, театральные реквизит, сценическая или съемочная площадка и т.д.

Когда строитель обтесывает глыбу гранита или мрамора, он заставляет эти куски природы удовлетворять потребности человека. Когда ученый выявляет свойства этих же материалов, он заставляет их заговорить о себе как об объектах, не зависящих от человека. Прикосновение художника к этому же мрамору, граниту заставляет его заговорить о том, что волнует человека и что последний считает своей собственной подлинно человеческой сущностью.

Материал увлекает, манит художника, способствует развитию его творческого воображения, но ставит определенные границы, связанные с его возможностями. Выбор материала определяется индивидуальными особенностями художника и конкретным замыслом, а также уровнем общих видовых формально-технических возможностей и стиливых устремлений искусства в ту или иную эпоху.

Начиная с конца XIX – начала XX века искусство начало стремительно осваивать технические средства: фотография, кино, радио, телевидение, в последнее время – информационные технологии и компьютеры, в частности компьютерная графика и анимация. Эти технические средства неизмеримо раздвигают границы возможностей художественной деятельности, способствующей развитию художественной культуры.

*Логические средства* в художественной культуре играют также весьма существенную роль: логика сюжетной линии романа, логика композиционного решения произведения, логический ряд изобразительно-выразительных средств, логика театальной постановки, логика построения симфонии и т.д. Даже в архитектуре каждое сооружение имеет свою определенную логику.

Вместе с тем, применение логических средств в искусстве, в отличие от науки, специфично. В науке мысленный ряд выстраивается в определенный логический ряд, представляя

собой некую формулу «от мысли к мысли», при этом не нарушается принцип дозированности научной информации, автору текста необходимо выдавать информацию порционно. Считается, что чем логичнее высказаны мысли, тем логичнее написано научное произведение. В искусстве же иначе: логика художественного произведения регулируется несколько умом, сколько чувственным началом автора. Художник кодирует смысл произведения, заставляет читателя, слушателя, зрителя вооружиться навыками распознавания, прочтения импликационных смыслов, ведет адресата по тайным ходам своей творческой лаборатории. В художественном произведении важна определенная недосказанность, позволяющая читателю, зрителю, слушателю по-своему интерпретировать сам текст произведения искусства.

Произведение искусства, выстроенное в «железной логике» становится примитивным, сухим и неинтересным.

«Произведение литератора, – писал М. Горький, – лишь тогда более или менее сильно действует на читателя, когда читатель видит все, что показывает ему литератор, когда литератор дает ему возможность тоже «вообразить» – дополнить, добавить – картины, образы, фигуры, характеры, данные литератором, из своего читательского, личного опыта, из запаса его, читателя, впечатлений, знаний» [3, с. 116].

Слушание музыки, созерцание произведений живописи, скульптуры и киноискусства, чтение художественной литературы дает возможность каждому человеку привнести в воспроизводимое произведения свой жизненный опыт, свое видение мира, свои переживания, свою оценку. Так что логика художественного произведения задает лишь определенные ориентиры, построенные художником.

*Языковые средства* художественной культуры образуют иерархические структуры. Можно говорить в целом о языке искусства вообще. Языку искусства присуща специфическая знаковость. В произведении искусства материально-изобразительная сторона представляет не только самое себя: она отсылает к иным предметам и явлениям, существующим помимо материализованного плана. Кроме того, как всякий знак, художественный знак предполагает понимание, коммуникабельность между художником и реципиентом.

В художественной культуре признак семиотической системы заключается в том, что в ней вычленяется элементарная знаковая единица, имеющая более или менее постоянное значение, а также осуществляется взаимосвязь этих единиц, основанная на определенных правилах. Так, например, каноническое искусство действительно характеризуется относительно стабильной связью между знаком и значением, а также наличием более или менее четко выявленного синтаксиса, согласно которому один элемент требует другого, одно отношение влечет за собой другое.

Так, исследуя жанр волшебной сказки, В.Я. Пропп делает вывод, что в ней строго соблюдаются нормативность жанра, определенный алфавит и синтаксис: 7 сказочных ролей и 31 их функция. Однако попытки применить методику такого анализа к европейскому роману потерпели неудачу – в нем совершенно иное художественное построение [4].

Таким образом, если признаки строгой семиотической системности в искусстве имеют отнюдь не универсальный, а локальный характер (единицы со строго фиксированным значением существуют лишь в определенных художественных системах), то признаки знаковости в широком смысле слова присутствуют в любом художественном языке [5].

Эту мысль просто и точно выразил Л.Н. Толстой: «Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их» [6, с. 87].

Далее, второй уровень иерархии – каждый вид искусства имеет свой специфический художественный язык. Можно говорить о специфическом художественном языке живописи: колорит, фактура, линейная конструкция, способ организации глубины на двухмерной плоскости; о языке графики: линия, штрих, пятно в соотношении с белой поверхностью листа; о

языке поэзии: интонационно-мелодические средства; метр (размер), рифма, строфика, фонические звучание; о языке музыки: мелодия, ритм, гармония и т.д.

Третий уровень иерархии языковых средств - индивидуальный язык художника. Каждый художник имеет свой особый изобразительный язык. И чем он оригинальнее, чем больше отличается от изобразительного языка других художников, тем большую ценность представляют его произведения. Каждый художник – это личность с характерной только для него совокупностью чувств, темперамента, поэтому, чем полнее «раскроет» себя художник посредством своих произведений, тем полнее зритель, слушатель и т.д. воспримет созданное художником в его искусстве. Естественно, что это «раскрытие» личности художника всегда есть раскрытие индивидуальных черт и качеств личности художника. Поэтому, несмотря на то, что многие художники изображают одни и те же объекты, явления, события действительности, у каждого из них будет индивидуальная выразительность художественного языка.

Наконец, четвертый уровень иерархии языковых средств - это средства самих художественных языков, их структурные составляющие. Так, средствами музыкального языка являются: музыкальные звуки, интервалы, созвучия, лады, тональность, метры, ритмы, тембры и т.д. При этом средства художественных языков сами могут находиться в иерархических отношениях. Так, в музыке тот же метр включает в себя временные доли, объединяющиеся в группы – такты, которые в свою очередь объединяются в группы высшего порядка – музыкальные фразы, предложения, периоды [7, с. 309].

*Математические средства художественной культуры.*

Художники с древности стремились к математической точности отражения действительности. Например, уже давно известны пропорции «золотого сечения», геометрические фигуры всегда использовались и используются в живописи и архитектуре – вспомним хотя бы «черный квадрат» К.С. Малевича или круги В.В. Кандинского, строгий вид египетских пирамид; «магию чисел» в китайском искусстве; математические соотношения частот звуков в музыке; орнаменты, получаемые при графическом изображении решений дифференциальных урав-

нений и т.д. В то же время можно констатировать, что применение математических средств в искусство пока весьма ограничено.

Подводя итог вышеизложенному, необходимо отметить существенную специфическую особенность применения средств в художественной культуре по сравнению с другими видами. Во всех видах культур, кроме художественной, применение тех или иных средств, во-первых, утилитарно и прямолинейно. Во-вторых, если средства применяются в какой-либо совокупности, то эти совокупности не образуют ничего принципиально нового. Поясним это на примерах. Допустим, комплекс средств у рабочего-токаря состоит из токарного станка, набора резцов, набора инструментов и набора приспособлений. Каждый из этих «наборов» существует сам по себе: можно заменить станок, все остальное останется на месте, можно заменить набор резцов... и т.д. Ничего принципиально не изменится. То же самое в науке. Допустим, применение микроскопа, фотоаппарата или синхрофазотрона и компьютеров не образуют новое качество. Фотоаппарат можно заменить, например, телекамерой, компьютеры заменить на какие-либо другие средства обработки информации и т.п. В искусстве иное. Сочетание средств порождает новое, качественно иное «комплексное» средство, неповторимое в его своеобразии. Так, А. Гордон вспоминает процесс озвучивания фильмов А. Тарковского: «Технически процесс озвучивания фильмов состоит из многократного повторения одного и того же кадра или небольшой сцены. И ты, зная каждый кадр, открываешь еще и еще его смысл, его значение, связь слов и действий, изображения, молчания и звука. В какой-то момент ты поражаешься – тебе открывается громадный мир, – такой знакомый уже и, тем не менее, постоянно углубляющийся до бездонности» [8, с. 54]. Или возьмем другой наглядный пример – пауза. В практической, в научной деятельности пауза означает отсутствие действия, отсутствие поступления информации и т.д. Пауза же в искусстве, например, в музыке обретает глубокий смысл, тоже являясь художественным средством. Так же, как и статический кадр в кино. Это свидетельствует о специфике средств художественной культуры.

#### Библиографический список

1. Киященко, Т.М. Виды культур и их взаимодействие. – М.: Просвещение, 2005.
2. Сластенин, В.А. Общая и профессиональная педагогика. – М.: АСТ – Пресс, 2008.
3. Горький, М. Собрание сочинений в 30-ти томах. – Л., 1966. - Т. 25.
4. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2005.
5. Эстетика: учебник для вузов / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Высшая школа, 1983.
6. Толстой, Л.Н. Собрание сочинений в 20 томах. – М., 1964.
7. Энциклопедический музыкальный словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1966.
8. О Тарковском / Составитель и автор предисловия М.А. Тарковская. – М.: Прогресс, 1989.

*Статья поступила в редакцию 23.06.09*

УДК 711.424

*М.Е. Зинина, аспирант НГАХА, г. Новосибирск, E-mail: maryar@list.ru*

#### **ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОВЛИЯНИЕ КУЛЬТУР ПРИ ФОРМИРОВАНИИ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ ГОРОДОВ КАЗАХСТАНА**

Рассмотрены национальные особенности культуры Казахстана в различные исторические периоды. Определены влияние и взаимосвязь русской культуры при формировании пространственной среды городов Казахстана в различных региональных условиях. Сформулированы основные принципы формирования городских пространств и названы особенности формирования архитектурно-художественной среды городов Казахстана.

**Ключевые слова:** синкретность, принципы формирования, различные исторические периоды, принцип корреляции, принцип социально-функциональной обусловленности, принцип национально-региональной преемственности.

Тема «Россия и Казахстан» не нова в научных работах по архитектуре и искусствоведению. Многими исследователями ставился вопрос о тех влияниях, которое оказывало искусство России на пространственную среду Казахстана, о том, как усваивался опыт России, как складывалось и как проявлялось национальное своеобразие казахского искусства. Научные

исследования по теории архитектуры проводились М.М. Мендикуловым, Т.К. Басеновым, Б.А. Глаудиновым, Т.С. Джанысбековым, Э.М. Байтеновым, К.Т. Ибраевой, где ставился вопрос о национальных особенностях архитектурно-художественной культуры Казахстана в различных временных периодах. На современном этапе строительства новой

столицы государства, а также повсеместного экономического роста городов в различных регионах страны детальное изучение и переосмысление историко-художественных связей России и Казахстана приобретает практическую актуальность.

Синкретность культурного наследия Казахстана выражается в образовании локусов средового пространства, включая градостроительные, объемно-планировочные, стилистические приемы их формообразования. Взаимодействие двух культурных формаций (русской и казахской) обуславливает образование и трансформацию городского пространства на основе ряда принципов преемственности, которые в свою очередь различаются в зависимости от региональных условий Казахстана, а в частности от природно-ландшафтных особенностей и степени этнокультурного диалога между исторически сложившимися национально-территориальными единицами.

Динамика российско-казахстанских отношений, их художественное отображение и интеграция в процессах развития архитектурной среды требуют осмысления исторического опыта взаимодействия государств, анализа сохранившегося межкультурного наследия и обобщения результатов в теоретической базе для практического применения в мероприятиях по реконструкции архитектурных памятников и разработке новых проектных решений общего и локального характера. Важным условием здесь является сравнительный анализ и разделение принципов формирования проектной единицы по регионально-территориальным особенностям, которые помимо схожих природно-ландшафтных факторов также отражают политическую и социокультурную ситуацию в различные исторические периоды.

На основе анализа, изучения и натурного обследования архитектурной среды крупных городов современного Казахстана сформулированы основные принципы формирования городского пространства, которые имеют свою историческую и региональную специфику:

- принцип корреляции – взаимодействия природных и антропогенных характеристик средовых пространств;
- принцип социально-функциональной обусловленности – определение степени объектного содержания функциональной структуры в зависимости от историко-политического развития городской системы;
- принцип национально-региональной преемственности – выражение в облике городской среды традиционных стилистических особенностей;

Основными пространственными типологическими составляющими городской структуры, влияющие на архитектурно-художественный образ среды, характерные для региональных условий Казахстана являются:

1. Историческое ядро.
2. Культовые сооружения и общественные здания с прилегающей территорией.
3. Система связанных открытых пространств, определяемая планировочным решением.

На современном этапе каждая из этих структурных составляющих несет в своем облике различную степень влияния формирующих ее принципов, что отчетливо прослеживается в своеобразии архитектурной среды каждого города Казахстана.

Для Северо-Восточного Казахстана характерны более тесные торгово-экономические связи с Россией, так как этот регион первым вошел в состав Российского государства согласно международно-правового акта о добровольном присоединении (1731г). Этот период характерен развитием городов крепостей, возникших как военно-административные фортификационные укрепления. Изначально, военные форштадты были основаны и построены русскими казаками и поэтому несли в своем архитектурном образе традиции сибирского зодчества XVI-XVII веков. Типовые, готовые генеральные планы военных крепостей составлялись русскими градостроителями, и умело вписывались в природный ландшафт Северо-Восточного Казахстана [1]. Русские топографы учитывали естественный рельеф почвы, особенности

водных артерий в создании неповторимых образов крепостей, выполнявших оборонительную функцию. Речная система, образующая различные меандры, определяла центр исторического ядра, его транспортно-пешеходную сеть и часто функциональное зонирование укрепления. Примером может служить река Иртыш (крепости Павлодарская, Усть-Каменогорская, Семипалатинская) которая представляет собой мощный транспортный узел, определяющий направление улиц, проложенных перпендикулярно и параллельно изгибу ее берегов, а также размещение стратегических портовоторговых объектов в непосредственной близости к воде. Художественный образ города в основном формировался за счет христианских культовых сооружений и общественных зданий, прилегающей открытой территории (площадь гарнизона, базар, заезжий двор), а также окружающей малоэтажной застройки в сочетании с рельефом местности. Культовые сооружения, однако, имели свои региональные черты: это типизация и упрощение декоративных элементов, полихромная цветовая гамма, использование в строительстве преимущественно дерева и камня.

В монументальном зодчестве художественная эклектика казахов в северо-восточном регионе выразилось в широком распространении простого, но выразительного «наземного» типа культового здания – без кубического или призматического основания. Также произошли изменения в облике исконно русских православных сооружений. В первую очередь это связано с заменой шатровых завершений куполов над средокрестием и притвором, характерными для русского народного зодчества, полусферическими куполами, а также с исчезновением четырех глав, обычно располагаемых на углах куба зала храма. Вероятно, эти изменения обусловлены политикой русского правительства и проявлением тактичности переселенцев по отношению к местному населению, их религиозным чувствам, национальным традициям. В архитектуре культовых зданий эта «благосклонность» проявилась отказом строителей от таких важнейших внешних атрибутов христианских храмов, как главы креста и использованием элементов местного зодчества.

В жилищном строительстве присоединение к России способствовало развитию оседлой формы хозяйствования, приведшему к более интенсивному развитию на фоне «шошаль» (землянок и полужемлянок) наземного, прямоугольного в плане жилища. Наряду с местными типами жилищ, имеющих обычно саманные стены и плоскую кровлю, появляются рубленые избы русских переселенцев, украинские мазанки.

В XIX - XX веке особого размаха достигает строительство самых разных типов общественных зданий: административно-управленческого характера, культурно-просветительских, больнично-оздоровительных, зрелищно-развлекательных учреждений, столовых и ресторанов, гостиничных, производственных комплексов, большинство из которых ранее были неизвестны в Казахстане. Вместе с этим, натурное обследование, изучение особенностей композиций сохранившихся гражданских зданий и сооружений показывает, что они полностью отвечают особенностям архитектурного развития России XIX – начала XX века.

Синкретность формирования архитектурной среды северо-восточного Казахстана формулируется на основе:

- гармоничного отношения природного ландшафта и антропогенной среды, принципов силуэтно-панорамного восприятия;
- преобладания в социально-функциональной структуре объектного содержания характерного для развития общероссийских городских пространств;
- стилизаторского решения отдельных городских ансамблей и сооружений с использованием элементов казахского этноса.

Интересен и показателен пример развития нынешней (современной) столицы государства – города Астаны. Природноклиматические условия новой столицы отличаются суровым, резко континентальным климатом и скупым мало-выраженным рельефом местности и соответственно бедной

цветовой палитрой окружающего степного ландшафта, характерного для Центрального Казахстана. Исторически город был основан как опорный пункт царского правительства в годы присоединения Казахстана к России, соответственно историческое ядро современного города представляет собой прямоугольную разбивку улиц и кварталов, с общественной площадью на которой когда-то существовал базар и деревянная церковь (ныне не сохранившаяся). Типовые проекты русских фортификационных укреплений заложили структуру развития транспортной сети города, размещение основных доминант в виде культовых сооружений, тем самым, сформировав локальные пространственные единицы - модули, связанные между собой жилой застройкой. Влияние на архитектуру города продолжилось в период связанного с переселением крестьян из центральной России для освоения целинных земель Казахстана. Появление функционально новых типов зданий и привнесение в архитектурный образ среды города последовательных веяний русского деревянного и каменного зодчества (XVIII – XIX вв.), а позднее стиливых особенностей классицизма (конец XIX в.), модерна (середина XX в.), конструктивизма (1945-1980гг.) переплелись с национальными особенностями казахских кочевых традиций и вылились в своеобразный эклектизм русско-казахской культуры.

Мощным стимулом развития города является приобретение в 1998 году статуса столицы государства. Помимо обширного градостроительного развития, в рамках сохранения историко-культурного наследия были определены зоны реконструкции и рекультивации архитектурной среды, в которую входят памятники архитектуры, относящиеся к русской традиционной школе зодчества. Интересна морфология развития открытых пространств, структура которых состоит из чередования природных и исторических элементов, и их объектных составляющих. Важной особенностью таких пространств является уместное включение национальных стилистических приемов казахского этноса. Примером может служить одна из главных транспортных артерий города, состоящая из системы линейных и локальных образований - проспект Республики (ранее проспект Ленина). Формирование архитектуры улицы происходило главным образом в годы серийного типового строительства, что определило монотонность художественного решения. В процессе реконструкции, благодаря появлению новых строительных материалов было применено фасадное декорирование элементами казахского орнамента, объединение в единую стилистическую группу входных зон торговых учреждений, традиционно расположенных на первых этажах жилых зданий, а также озеленение и насыщение пространства малыми архитектурными формами. В результате улица приобрела функциональную и информативную содержательность, а также архитектурно-художественную выразительность, чем привлекает коренных жителей и гостей города.

Специфические особенности формирования архитектурной среды городов Центрального Казахстана определяются: контрастно-нюансным отношением антропогенной и природной среды (силуэт современного города контрастирует со степным ландшафтом, тактично включая в природную полихромную цветовую гамму ярких элементов застройки).

1. Социально-функциональной структурой городской среды, которая в количественном отношении определяется объектным содержанием исторических зданий и сооружений, относящихся к временным периодам:

- а) присоединения Казахстана к России (XVII в.) – 26%,
- б) советскому (1920-1991гг.) – 62%,
- в) независимости Казахстана (1991г. – по н.в.) – 12%.

2. Исключение составляет г. Астана, где в виду масштабного строительства с 1998 года количественные отношения изменились соответственно 13% - 34% - 53%. стилистической направленностью, обусловленной умеренным содержанием национальных элементов русско-казахской традиции, выраженной в моноструктурных культовых сооружениях.

Существенно отличается формирование архитектурной среды регионы Южного и Западного Казахстана по сравнению с другими областями страны. Эта территория, освоенная человеком еще в III тыс. до н.э. имеет богатую культуру, взаимосвязанную с народами Средней Азии [2]. Главным социально-политическим фактором обуславливающим развитие исторических городов южного и западного региона является торговля. Великий шелковый путь проходил через Казахстан и связывал Китай с Византией. От главной дороги отходили ветви на север в степи Центрального Казахстана, в Сарыарку; на Иртыш, Алтай и Монголию. В местах пересечения караванных путей, возле немногочисленных водных источников, на границе степи и культурных земель образовывались первые города. Характерным приемом организации городской среды можно назвать дифференциацию огороженного города на три составляющие: цитадель, шахристан и рабад. Сырцово-саманная застройка рабада была рассредоточена по линии каналов существовавшей ирригационной системы водоснабжения с характерной упорядоченностью и компактностью. Отличительным градообразующим признаком таких городов являлась проходящая через весь город главная улица с хорошо развитой торговой инфраструктурой, которая зачастую была пешеходной и перетекала от линейных участков в систему площадей и открытых рынков (сарай) и ремесленных кварталов. Такой своеобразный арбат был историческим, композиционным и культурным центром городской жизни, где были сосредоточены основные культовые, социально-политические сооружения. Система узких улочек и переулков образовывала прямолинейную либо центрическую систему кварталов, а расположенные неподалеку религиозные здания создавали основные композиционные взаимосвязи. Общим во всех полиструктурных постройках юго-запада Казахстана является функциональное деление: с открытым внутренним двором (айваном) и без него, что характерно для всех типов застройки – жилой, культовой, общественной.

Активное включение русского стиля в архитектурную среду этого региона произошло намного позже, чем во всех других областях. Это было обусловлено удаленностью территории, а также историко-политическим фактом – Южная и частично Западная область входили в состав Старшего Жуза казахского ханства. Присоединение этой области произошло только в XIX веке, до этого времени влияние ограничивалось торговыми отношениями, частичным заимствованием строительных технологий и ряда стилистических элементов декора в монументальном зодчестве. Так, применение ритмических вертикальных ниш с полуциркулярным завершением, являющимся почти единственным мотивом художественного оформления фасадов, а также лучковый купол над входным павильоном культового здания возникали под прямым влиянием русской архитектуры.

Советский период начинается с 1917 года и характеризуется строительным промышленным ростом и массовым переходом казахского кочевого населения к оседлости. В первые годы коллективизации возникло большинство сельских населенных мест. Уже в начале 1920-х годов в структуру южного поселения с гнездовым характером начали проникать планировочные решения с квадратной нарезкой жилых кварталов и строго линейной сетью улиц, что было характерно для типично русских деревень. В 1927 году строительство Туркестано-Сибирской железной дороги оказало преобразующее воздействие не только на экономику республики, но и на последующее планировочное решение городов и населенных мест. Среди городов этого региона отметим бывший город Верный, возникший как фортификационное укрепление, а затем приобретший с 1921 года статус столицы Казахстана и получивший название Алма-Ата. Этот город в значительной степени испытал влияние русской архитектуры и градостроительства. Изначально планировка города была сформирована согласно генеральным планам, составленным петербургскими геодезистами. После социально-политических преобразований город начал развиваться

согласно идейно-социалистической направленности того периода. Разворачивается повсеместное строительство административных, культурно-общественных и жилых зданий несущих в своем образе идеи неоклассицизма и русского модерна [3]. Но следует отметить, что именно в южных регионах республики принцип сохранения исторически сложившихся структурных художественных элементов казахского этноса был одним из преобладающих. На месте ветхих саманных сооружений возводились новые монументальные, при этом наблюдается сохранение и закрепление первоначальной планировочной идеи исторического ядра.

Особенности архитектурно-художественного формирования пространственной среды городов Южного и Западного Казахстана характеризуются:

1. Агрессивным горным рельефом – ритмическая застройка жилых кварталов с высотными доминантами культурно-общественных сооружений.

2. Пустынным и полупустынным ландшафтом – целостные доминирующие объемы монументальных зданий в сочетании с группированной жилой застройкой.

3. Социально-функциональным содержанием, формирующимся в два этапа – до и после присоединения Казахстана к России и что соответствует делению на:

– Среднеазиатскую полиструктурную модель функционального зонирования,

– Поочередно - фортификационную, капиталистическую, социалистическую объемно-планировочную модели.

4. Архитектурно-объемным и планировочным синтезом среднеазиатской, русской и казахской культуры в различных отношениях в зависимости от исторических периодов.

5. Выразительностью контрастирующих природных и антропогенных элементов в двух основных аспектах.

Стилевая направленность городской архитектуры Казахстана на протяжении разных исторических периодов была взаимосвязана с общероссийскими тенденциями художественного развития зодчества. Влияние национальных традиций русской школы отражались в пространственной среде в различной степени воздействия в зависимости от регионально-территориальных границ. В целом эклектика развития двух культур, обусловленная тесными социально-политическими и экономическими связями, и вносит своеобразные решения в архитектурно-пространственную среду всех крупных городов Казахстана. В архитектуре городов (конец XIX – XX вв.) наблюдается процесс поиска национального казахского художественного направления с опосредованными, более или менее устойчивыми стилистическими особенностями, входящими в рамки общероссийского исторического развития пространственной среды.

#### Библиографический список

1. Глаудинов, Б.А. Архитектура советского Казахстана // М.: Стройиздат, 1987.
  2. Байпаков, К. Древние города Казахстана // Алматы: Аруна Ltd., 2006.
  3. Беккер, А.Ю. Современная городская среда и архитектурное наследие // М.: Стройиздат, 1989.
- Статья поступила в редакцию 24.06.09

УДК 751.1+293

**Ю.А. Крейдун**, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: krey70@mail.ru  
**Е.В. Шарова**, доцент АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: krey70@mail.ru

## АРХИТЕКТУРА И ИСТОРИЯ СТРОИТЕЛЬСТВА ХРАМА ВСЕМИЛОСТОВОГО СПАСА В УЛАЛЕ

В статье исследован один из наиболее выразительных памятников архитектуры Горного Алтая конца XIX века – храм Всемилошного Спаса в Улале (совр. г. Горно-Алтайск). В середине XX столетия храм был утрачен, однако по сохранившимся фотографиям, архивным документам и воспоминаниям старожилов удалось воссоздать его облик и важнейшие архитектурные черты. Архитектуре этого храма было свойственно отсутствие «чистоты» стиля и одновременное возвращение к истокам русской архитектуры (в деталях), что было характерно для того времени. Несмотря на то, что строительство храма производилось без участия профессиональных инженеров, пропорции храма практически соответствуют золотому сечению, хотя и просматривается, что в проектировании не участвовал архитектор. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что архитектура данного храма вполне соответствует концу XIX века, когда чистота русско-византийского стиля нарушалась сочетание разнохарактерных традиций, приемов и форм, эклектических вкраплений.

**Ключевые слова:** архитектура православных храмов, алтайская духовная миссия, храм Всемилошного Спаса в Улале.

Самой значительной по величине и красоте постройкой Улалы конца XIX века являлся храм Всемилошного Спаса. Восстановление его облика, анализ архитектурных деталей позволит оценить, насколько удалось развить строительное и архитектурное мастерство в регионе в дореволюционный период. Прежде чем анализировать архитектурное сооружение, необходимо задать алгоритм по которому можно было бы наиболее подробно и комплексно выявить все его стилистические закономерности или особенности.

Применяемый в науке метод структурного анализа позволяет рассматривать любой объект как систему, которая имеет совокупность общих свойств, выраженных в структуре, которая характеризует эту систему. Подход к изучению архитектурного объекта, как к системе, позволяет оценить механизм взаимодействия компонентов в конкретной системе, значение отдельных требований, которые обуславливают решение в связи с пониманием целого, и гарантирует раз-

носторонность и полноту рассмотрения объекта во взаимодействии с окружающей средой. Формально метод структурного анализа можно заключить в следующую схему.

1 блок исторический	2 блок градостроительный	3 блок объемно-пространственный		4 блок детальный
-объект, название	-географическое расположение	-общая объемная композиция	-пластическая структура	-купол
-время	-описание ситуации, ландшафта			-колокольня
-автор (группа)	-видовые кадры	описание плана	-описание фасадов	-кровля
-история	-значение объекта в застройке			-оконные проемы
				графическое изображение
				выводы



Схема структурного архитектурного анализа

### 1 блок. Исторический

Первая Улалинская церковь даже после ремонта 1863 г. часто не вмещала всех желающих попасть на богослужение. Новый храм хотели строить с конца 1860-х гг. Но заложили его в 1873 г., когда в старом храме произошел пожар. Пока шло строительство, богослужебные нужды исполнялись в только что построенной (в 1872 г.) домово́й церкви святителя Иннокентия Иркутского при доме начальника Миссии.

Символично то, что храм строился на месте, где жил первый крещеный основателем Миссии алтаец – Элеска-Иоанн. По каким-то причинам он достаточно рано почил. Дети его, повзрослев стали жить самостоятельно. К ним переселился тесть Иоанна – крестьянин Евфимий и таким образом дом Иоанна оказался пустующим и весьма ветхим. Тогда было решено на этом месте строить храм, поскольку территория стана постепенно расширялась. Евфимий умер в возрасте 110 лет, незадолго до окончания строительства нового храма [1, с. 78].

Ход строительства, архитектура и убранство храма достаточно детально описаны архимандритом Владимиром (Петровым) [2, с. 15-17]. Ограниченность в средствах, отсутствие местных техников-архитекторов “вынудили начальника миссии сим делом заняться самому, пользуясь местными мастерами и руководя их лично”. “Церковь выстроена, применяясь к Высочайше утвержденному для сибирских церквей № 5-му [проекту], с нужными по местным причинам” размерами. Высота колокольни - 33,5 аршина (23,5 м) - “по числу лет земной жизни Спасителя, ширина центральной части храма - 17 аршин (12 м), ширина трапезной части и алтаря - 12 аршин (8,5 м), диаметр купола - 12 аршин (8,5 м). Данный план был разработан самим начальником Миссии. С северной стороны алтаря пристроена кадилейная комната. В колокольне на первом ярусе располагалась сторожка, на втором - хоры, на третьем - колокола

Церковь увенчивалась семью “главами” с крестами, сделанными из дерева, обитыми железом и позолоченными. На фронтонах трех крыльцев - евангельские надписи на русском и алтайском языках. Церковь была покрыта железом и обшита тесом. Колокольню (по воспоминаниям П.С. Чевалкова) обшили плахами. Внутренние стены были тщательно проканачены, зашпательваны и оклеены холстом. Изнутри и снаружи церковь выкрасили масляной краской. Для предотвращения течи от подоконников сделали тонкие железные трубки. Пол был устроен паркетный.

Отапливалась церковь тремя печами-калориферами (по системе Соболевского). Они устроены были таким образом, что во время топки обогревали храм посредством духовых проводов и труб. Главная же из печей находилась вне стен церкви и обведена была каменной стеной с железной кровлей [1, с. 78]. Эта же комната служила “пономаркой”, здесь разжигали кадило.

Вокруг церкви сделали ограду из штакетника, окрашенную в два цвета (белый и коричневый).

Роспись храма осуществил безвозмездно миссионер иеромонах Антоний (Петров), брат начальника Миссии архимандрита Владимира. Ему помогал один из улалинских школьников, внук М.В. Чевалкова, тогда еще диакона. Именно иеромонах Антоний одним из первых в Горном Алтае стал обучать детей иконописи и живописи.

### Внутренний вид храма Всемилоушного Спаса

Под куполом церкви была изображена Святая Троица в окружении шестнадцати ликов ангелов в рост. Временный иконостас составляли в основном иконы, пожертвованные московским благотворителем Дуриковым и настоятельницей московского Страстного монастыря, имя которой в документах не указано. Полотно иконостаса было обито “мишурным глазом и малиновым полубархатом с украшениями”.

В алтаре на горнем месте помещались иконы больших размеров. Они были столь велики, что им не нашлось подходящего места в прежнем храме, благодаря чему они не пострадали во время пожара. В средней части храма на стенах находились иконы новозаветных праздников, а под ними -

изображения Страстей Господних. В трапезной части церкви на стенах были иконы ветхозаветных пророков.

Имелся комплект святцев, напечатанный на золотом фоне метакхромотипом академиком Солнцевым и пожертвованный М.А. Дубовицкой.

Над северной и южной дверями помещались написанные на холсте лики четырех составителей чина литургии. На полотке алтаря было изображение Святого Духа в сиянии, а над трапезной частью - скрижали с десятью заповедями Моисея на славянском и алтайском языках. Престол храма изготовили из сибирского кедра и обшили палестинским кипарисом. Это подарок священника Алексея Петрова, брата начальника Миссии.

Ризница старого Улалинского храма утрачена при пожаре в 1873 г. Но сохранились золототканная риза и стихарь, дар “Ея Императорского Величества” в Алтайскую миссию. Новая ризница была собрана в основном на пожертвования с помощью Совета Православного Миссионерского Общества.

Вел строительство архимандрит Владимир лично. К этой работе были привлечены местные мастера. Основным подрядчиком был “не аттестованный и некрупный...”, выбранный из простых плотников”. Начальник Миссии обучил его грамоте и некоторым навыкам строительства. Речь идет об А. Борзенкове.

Архимандрит Владимир был опытный строитель архитектор [3, с. 19]. Сам подбирал кадры. “Лучшие здесь плотники и печники, как Архип Алексеевич Борзенков, Лукиан Петрович Панов, все вспоминают добрым словом архимандрита Владимира. Первые постройки Борзенкова под наблюдением архимандрита Владимира были дом начальника Миссии с мезонином, помещение для первой двухклассной Филаретовской школы (перестроено из дома архимандрита Макарий, перевезенного из Маймы), с квартирой для наставников и других членов школы. В Улале – большой храм Всемилоушного Спаса [3, с. 21]. Архип Борзенков стал впоследствии главным подрядчиком Миссии и исполнял ее заказы вплоть до революции.

Постройка этого благолепного храма окончилась в 1875 г. Параллельно его строительству были проведены работы по укреплению русел рек Маймы и Улалы. Средства на постройку поступили от Совета Православного Миссионерского Общества и митрополита Московского Иннокентия [4, с. 7].

Торжественное освящение нового храма Всемилоушного Спаса состоялось 21 сентября 1875 г. Возглавил богослужение по благословию правящего архиерея начальник Миссии архимандрит Владимир. Ему сослужили 12 священников и три диакона. Несмотря на слабую информированность, на освящение собралось около 3000 верующих.

После литургии в день освящения был отслужен благодарственный молебен. Крест по окончании богослужения из-за многолюдства пришлось давать на западном крыльце храма. Затем всем желающим был предложен праздничный обед под открытым небом.

Так сложилось, что с истоков Миссии постоянным ее благотворителем являлся митрополит Московский Филарет (Дроздов), день памяти 2 декабря нов. ст. В честь него было названо центральное Улалинское миссионерское училище. А позднее таким же благотворителем стал другой митрополит - Иннокентий (день памяти 6 октября нов. ст.). В память об этом в новом храме предполагалось освятить два придела: во имя Филарета Милостивого и святителя Иннокентия Иркутского. Однако в связи с увеличением числа прихожан решили не уменьшать внутреннюю площадь храма, и он остался однопрестольным.

Улалинский храм имел богатый для региона набор колоколов. Большой праздничный колокол с надписью на алтайском языке весил 61 пуд 31 фунт (примерно 1 тонна). Он был отлит в Москве на средства, собранные на Алтае. Его называли “Царь-колокол”. Будничный “был отлит на пожертвования, собранные протоиереем Николаем Лавровым и назывался “Дар Москвы Алтаю””, весил он 20 пудов (326 кг). Остальные колокола были перенесены со старого храма. Великопостный

весил пять пудов. Были также колокола весом в 3 пуда и 17 фунтов, 2 пуда и 20 фунтов, 1 пуд и 20 фунтов [5, с. 26].

С 1879 г. в этом храме находилась чудотворная икона великомученика и Целителя Пантелеимона с частицей мощей, присланная с Афона. Периметр лика украшали изображения из жизни святого. В 1880 г. на икону была сделана подобающая риза. На это московским протоиереем Н.Д. Лавровым и купцом В.Д. Аксеновым были пожертвованы 260 р. [6, с. 279]. Хотя оклад не выглядел роскошным, для иконы сделали специальную площадку с петлями. В них продевались жерди и во время частых крестных ходов ее носили четыре человека. Высота иконы была примерно 1,6 м, а располагалась она в храме, по воспоминаниям П.С. Чевалкова, перед одним из клиросов.

В 1881 г. к боковым крыльям были сделаны пятигранные пристройки [6, с. 263].

На смену временному иконостасу впоследствии был изготовлен постоянный. В 1882 г. на его устройство по завещанию покойного инородца Василия Карповича Параева, его вдова пожертвовала 3000 р. [7, с. 447]. Позднее, уже в начале XX века иконостас был обновлен резьбой и золочением. 1 октября 1910 г. был открыт подписной лист для сбора пожертвований «на обновление иконостаса Улалинской церкви Всемилостивого Спаса» [8, с. 12]. По воспоминаниям П.С. Чевалкова, фамилия мастера была Красиков. Резьба получилась столь изящной и тонкой, что после окончания работы, как говорит народное предание, резчик потерял зрение.

## **2 блок. Градостроительный анализ расположения объекта**

Силуэт Храма прекрасно вписывается в холмистый ландшафт. На снимках можно увидеть, что данное архитектурное сооружение является самым значимым в городской панораме, что характерно для храмостроения, особенно, если речь идет о небольших поселениях, в которых Храм играет наиважнейшую роль, как социальную, так и пространственную.

Способ расположения – преимущественный для Храма – выделение «кармана» сбоку улицы или площади, что способствовало созданию относительно замкнутой зоны, прилегающей к церкви. Во время торжеств и праздников эта зона играла роль главной площади города.

Исследуемый архитектурный объект располагался среди жилых домов, возле реки. В непосредственной близости находился комплекс миссионерского стана со всеми необходимыми постройками. Расположение по сторонам света соответствует канонам русской православной архитектуры – алтарь направлен на восток.

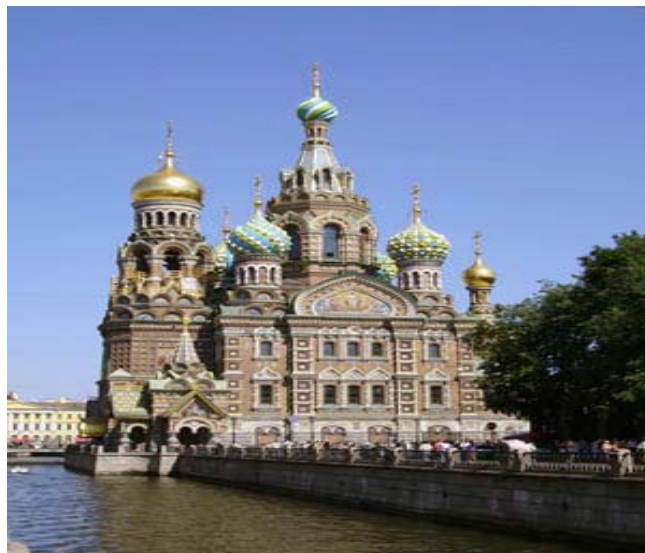
## **3 блок. Объемно пространственное решение**

В архитектуре Храма Всемилостивого Спаса без труда можно узнать постройку конца XIX века. Отсутствие «чистоты» стиля, одновременное возвращение к истокам русской архитектуры (в деталях), византийской и европейской было характерно для того времени.

В последних десятилетиях XIX века и в начале XX множество храмов строится в так называемом «русском», затем «неорусском» и «византийском» стилях (обращение к стилям православной храмовой архитектуры XV-XVII вв., затем XII-XIV в. и, наконец, VI-X вв. соответственно) (рис. 1).

Признаки русско-византийского стиля можно найти и в архитектуре Храма Всемилостивого Спаса. Здесь можно обратиться к 4 блоку архитектурного анализа (таблица 2), так как речь пойдет о деталях. Например, шлемовидный купол традиционен для византийской архитектуры. Луковичные купола, украшающие кровлю характерны более для русского стиля. Всего Храм венчают 7 куполов, что знаменует семь таинств Церкви и семь Вселенских Соборов.

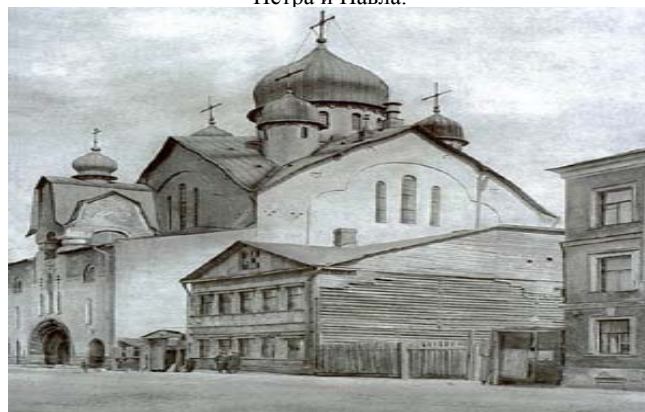
К основному объему прилегал высокая шатровая колокольня, увенчанная таким же луковичным куполом. Такая композиция была характерна скорее для архитектуры эпохи классицизма - крестообразный план главного объема вместе с колокольней представляют прямоугольник с выдвинутым на восток выступом, в котором располагается алтарь.



Собор Вознесения Христова. Санкт-Петербург



Петергоф. Собор во имя Святых первоверховных апостолов Петра и Павла.



Церковь первоверховных апостолов во имя Казанской иконы Божьей Матери. Санкт-Петербург.

Рис. 1. [http://www.sibupk.nsk.su/New/04/chairs/c\\_regional/Pivovarov/7.html](http://www.sibupk.nsk.su/New/04/chairs/c_regional/Pivovarov/7.html)

Так же, как и главный вход, выступающий вперед стилизованным портиком с треугольным завершением. Сухость и строгость декора тоже характерна была эпохи классицизма, однако и в традиционной русской архитектуре такое присутствовало.

Общая композиция подчинена идее иерархического соподчинения частей и целого. Этот закон тоже очень сильно проявлялся в классицизме, так как каждый отдельный фасад является законченным целым. Структура композиции проста. Господствует зеркальная симметрия. Это характерно компо-

зиционным правилам академических проектов начала XIX века .

В Храме присутствует вертикальный динамизм, что несвойственно византийскому стилю.

Барабан, цилиндрической формы с прорезанными оконными проемами опять-таки возвращает нас к традиционной русской архитектуре.


Удивительно, что пропорции Храма практически соответствуют золотому сечению (рис. 2), хотя понятно, что в проектировании не участвовал архитектор. Возможно, это объясняется ранее упомянутой в исторической части системой «нормирования» размеров, установленной для сибирского храмостроения.

Но в целом можно сделать вывод, что архитектура вполне в духе времени конца XIX века – чистота русско-византийского стиля не соблюдается, присутствует сочетание разнохарактерных традиций, приемов и форм, эклектических вкраплений.

Таблица 2

Архитектурные детали храма Всемилоственного Спаса

Изображение архитектурной детали (чертеж или фрагмент фотографии)	Краткое описание
	Общий вид, фасад Храма.
	Градостроительная ситуация. Расположение в среде. На данном изображении можно увидеть характерное доминирование Храма над другими постройками, что соответствует канонам русского православного зодчества всех времен.
	План Храма. Композиция совмещенная.
	Колокольня. Шатровая, вертикальная, увенчана луковичным куполом.
	Купол. Шлемовидный.

	Купола. Луковичной формы. Всего Храм украшают семь подобных куполов.
	Оконные проемы. Конфигурация и декоративное оформление окон (характерно для русской архитектуры).
	Кровля. На данном изображении можно увидеть фрагмент фигурной кровли.
	Вход.

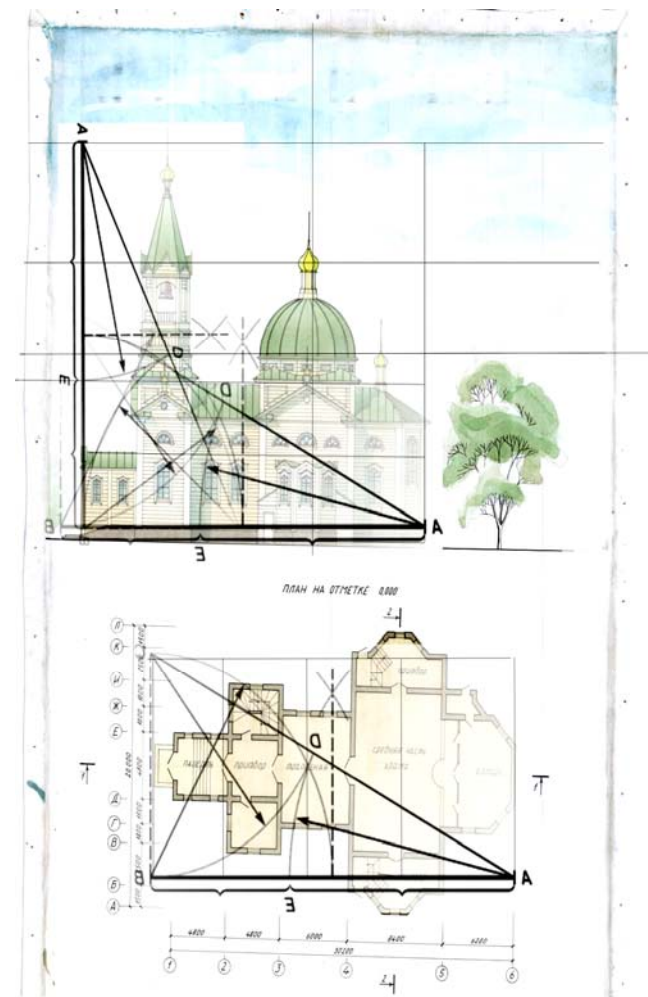


Рис. 2. Графическое исследование пропорций Храма по Золотому сечению.

УДК 008:882-80.01-1

*Н.Е. Мусинова, канд. искусствоведения, докторант СПбГУ, член Союза писателей России, г. Кострома,  
E-mail: NataliyaMysinova@yandex.ru*

## ПРИНЦИП «ЗОЛОТОГО СЕЧЕНИЯ» В ПОЭЗИИ АКМЕИЗМА

В статье рассматривается актуальная для акмеизма как художественного направления и Серебряного века в целом проблема целостной художественной формы. Одним из критериев целостной художественной формы в лучших произведениях всех видов искусства является принцип «золотого сечения». Этот принцип присутствует в поэтических шедеврах Г. Гумилёва, О. Мандельштама и А. Ахматовой.

*Ключевые слова:* целостная художественная форма, принцип «золотого сечения», акмеизм, Серебряный век.

Теория акмеизма как художественного направления Серебряного века связана с идеей гармонии бытия и принципом «золотого сечения», на основании которого построены все, в том числе и художественные, формы. Этот принцип «золотого сечения» («божественной пропорции») восходит ещё к Пифагорейскому учению о числовой гармонии мироздания. Интерес к этой теме никогда не угасал в науке и в искусстве, но особенно возрастал в периоды наивысшего расцвета (или распада) ценностей человеческой культуры.

Еще в эпоху Возрождения художники открыли, что любая картина имеет определенные точки, невольно привлекающие наше внимание, так называемые зрительные центры. При этом абсолютно неважно, какой формат имеет картина – горизонтальный или вертикальный. Таких точек всего четыре, они делят величину изображения по горизонтали и вертикали в золотом сечении, т.е. расположены они на расстоянии примерно  $\frac{3}{8}$  и  $\frac{5}{8}$  от соответствующих краев плоскости.

Есть все основания полагать, что эпоха рубежа XIX – XX веков стала периодом своеобразного возрождения этой древнейшей научной концепции, которая актуализировалась, прежде всего, в области художественного творчества, в частности, – в поэтике акмеизма, ставшего синтезирующей эстетикой, которая объединила науку, искусство и жизнь.

Принцип «золотого сечения» («божественной пропорции»), основанный на «числах Фибоначчи», построения целостной художественной формы существует объективно и независимо от нашего сознания. Он, будучи онтологичным, с удивительной настойчивостью проявляет себя, прежде всего, в формах живой природы (в цветах, в бабочках, в ракушках и др.). Этот же принцип лежит и в «конструкции» художественной формы произведений архитектуры, живописи, музыки и литературы, и является одним из важнейших «компонентов» целостности. Следовательно, все структуры природы и художественная деятельность человека стремятся (должны стремиться) к гармоничному состоянию по принципу Божественного подобия.

Принцип «золотого сечения», который, по мнению А.Ф. Лосева [1, с. 361], является «универсальным законом художественной формы», с помощью математических символов кодирует не только количественно-качественные состояния эстетического объекта, но одновременно и сам процесс перехода от одного качественного состояния к другому.

Метод ритмико-гармонической точности, в основу которого положен принцип «золотого сечения», позволяет «поверять алгеброй гармонию», отражая, в частности, в едином критерии эстетические и формальные параметры поэтического текста. Многое в структуре поэтических произведений роднит этот вид искусства с музыкой. Четкий ритм, закономерное чередование ударных и безударных слогов, упорядоченная размерность стихотворений, их эмоциональная насыщенность делают поэзию родной сестрой музыкальных произведений. Каждый стих обладает своей музыкальной формой – своей ритмикой и мелодией. В композиции многих музыкальных произведений отмечается наличие «кульминационного взлета», высшей точки, причем такое построение характерно не только для произведения в целом, но и для его отдельных частей. Такая высшая точка крайне редко расположена в центре произведения или его композиционной части, обычно она смещена, асимметрична. При изучении восьмитактных мелодий Бетховена, Шопена, Скрябина Сабанеевым

Л. было установлено, что «во многих из них вершина, или высшая точка, приходится на сильную долю шестого такта или на последнюю мелкую долю пятого такта, т.е. находится в точке золотого сечения» [2, с. 32 - 56].

Следовательно, можно ожидать, что в строении стихотворений проявятся закономерности и живописной, и музыкальной гармонии – золотая пропорция.

Однако универсальной методики выявления принципа проявления «золотого сечения» в процессе создания поэтом стихотворения создать вряд ли возможно по одной главной причине. Это объясняет И.Ш. Шевелёв в своей книге «Формообразование. Число. Форма. Искусство. Жизнь» тем, что «золотое сечение» («соразмерность», «соотношение», «внутренняя гармония») не явно присутствует в произведениях искусства (живописи, архитектуре), а «тайно, как внутреннее содержание целостности» [3, с. 110]. Что уж говорит о таком эфемерном искусстве как поэзия! «Золотое сечение»: «равновесие формы и содержания», сочетание слов-Логосов – то, о чём так много говорили и писали акмеисты (Н. Гумилёв, О. Мандельштам, С. Городецкий) находится в сфере «бессознательного» и проявляется целостно, являя художественное произведение в малообъяснимый момент вдохновения (инспирации). Поэтому «тайну тайн» создания (рождения) новой художественной формы установить или доказать нельзя, но распознать её уже в оформленном поэтическом произведении можно.

Нами было рассмотрено большое количество лучших стихотворений поэтов – акмеистов и выявлено наличие в их «конструкции» принципа «золотого сечения». Так один из поэтических шедевров мэтра акмеизма Н. Гумилёва «Волшебная скрипка» (1907) [4, с. 100] скрыто, в зашифрованном виде, содержит «золотое сечение». Стихотворение состоит из двадцати четырёх строк (как и многие другие стихи автора), но при этом делится на три (получаем «3» – число в ряду чисел Фибоначчи: 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55... – каждое из последующих равно сумме двух предыдущих) смысловые, относительно самостоятельные части (микротемы), каждая из которых состоит из восьми строк (где «8» – тоже число Фибоначчи). Их можно условно назвать: «личная», «безличная», «относительно личная» смысловые части. Первая часть состоит из первого и последнего четверостишия, в единство её объединяет прямое, личное обращение автора к молодому скрипачу, как к другу: «Милый мальчик...» и «Мальчик, дальше!» Эта часть разрывается второй частью из второго и третьего четверостишия, в которых поэт рассуждает об ответственности человека за творчество в безличной, абстрактной форме: «Тот, кто взял её однажды...» и «Надо вечно петь и плакать...». Ещё первая часть разрывается третьей частью из четвёртого и пятого четверостиший, в них Н. Гумилёв в относительно личной форме обращается к лирическому герою: «Ты устанешь и замедлишь...» и «Ты поймёшь тогда, как злобно...». Второе наблюдение: кульминационной точкой каждой смысловой части является пятая строка. Особенно эмоционально ярко этот кульминационный центр, степень эмоционального напряжения, проявляется в третьей смысловой («личной») части: «Мальчик дальше! Здесь не встретишь ни веселья, ни сокровищ!», этот апогей мыслей и чувств автор даже подчёркивает знаком восклицания, который делит стро-

ку на две части. Эта строка и есть точка деления стиха «золотым сечением», так как, если «8» разделить на «5», то мы получим «1,6», а, как известно, дихотомия неравенства частей, входящих в целое выражена числом «золотого сечения» Ф, равным «1, 618034», при округлении числа мы как раз получаем «1,6».

По этому же принципу «золотого сечения» построено и другое известное стихотворение Н. Гумилёва «Жираф» (1907) [4, с. 84], только оно состоит из 20 строк (тоже довольно частое явление в поэзии Гумилёва), и в нём роль кульминации выполняет тринадцатая строка: «Я знаю весёлые сказки таинственных стран...», так как в ней содержится своеобразное откровение лирического героя о каком-то тайном знании, это делает его посвящённым в органику жизни первокаонтинента – Африку. Несложное математическое действие: «20»: «13» = «1,6» доказывает нам наличие числа «золотого сечения», выраженного в значении числа Ф и здесь.

В другом знаменитом стихотворении Н. Гумилёва «Андрогин» (1908) [4, с. 122] – та же «золотая» соотносённость смысловых частей. Стихотворение состоит из 20 строк, кульминация содержится в 13 строке: «Я вижу, ты медлишь, смущаешься... Что же?!» («20»: «13» = «1,6»). Более того, смысловой акцент достигается дополнительными знаками препинания в конце 13 строки: «?!», где знак вопроса усиливается знаком восклицания.

В пророческом стихотворении Н.С. Гумилёва «Я и Вы» (1918) [4, с. 273] – та же закономерность: в тринадцатой строке (из 20 возможных) содержится кульминация: «И умру я не на постели...» («20»: «13» = «1,6»). Ещё в одном известном стихотворении «Творчество» (1918) [4, с. 284] Н.Гумилёв акцентирует также 13 строку: «И стало мне вдруг так больно...» («20»: «13» = «1,6»). И, наконец, в самом популярном стихотворении Н. Гумилёва «Заблудившийся трамвай» (1919) [4, с. 352] содержится 60 строк, а кульминация приходится на 40 строку: «Может ли быть, что ты умерла?», это подчёркивается и знаком вопроса в конце строки. При этом, закономерность проявляется всё та же: «60»: «40» = «1,6» – это опять число «золотого сечения» Ф.

Подобная «золотая» закономерность – далеко не уникальное явление, она прослеживается в построении формы лучших стихов и у других акмеистов. Так, в поэтическом шедевре О. Мандельштама «Ленинград» (1930) [5, с. 113 - 114], состоящем из 14 строк, кульминация находится в 9 и в 10 строке: «Петербург! У меня ещё есть адреса, // По которым найду мертвецов голоса.»; «14»: «9» = «1,6». Другой его шедевр «Помоги, Господь, эту ночь прожить...» (1931) [5, с. 115] состоит всего из трёх строк: «Помоги, Господь, эту ночь прожить, // Я за жизнь боюсь, за твою рабу...// В Петербурге жить – словно спать в гробу», но содержит столько боли и эмоций, что даже странно, как это всё вмещается в три строки. Опять же «3» – одно из универсальных в ряду чисел Фибоначчи.

Но по истине мастером «золотой» формы является А. Ахматова. Большое количество её стихов состоит из восьми строк, а есть стихи, состоящие из 13 строк («8» и «13» – тоже числа Фибоначчи). Лучшие её стихи также построены по принципу «золотого сечения». Например, хрестоматийное стихотворение, посвящённое А. Блоку, «Я пришла к поэту в гости» (1914) [6, с. 123] состоит из 16 строк, а кульминация

приходится на 10 и 11 строки: «9. У него глаза такие, // 10. Что запомнить каждый должен; // 11. Мне же лучше, осторожной, // 12. В них и вовсе не глядеть». Замечаем, какой неожиданно быстрый вывод делает лирическая героиня (здесь – Ахматова): из обычного описания внешности А. Блока вдруг получается жёсткое предупреждение для неё же самой, что в его глаза лучше «и вовсе не смотреть». Тут читатель понимает, какие чувства таятся в душе Анны Андреевны – это, по истине, откровение, которое, конечно, находится в точке Ф: «16»: «10» = «1,6».

Многие стихи А. Ахматовой даже внешне, зримо демонстрируют «золотую» пропорцию формы. Так её бесспорный поэтический шедевр «Мне голос был» (1917) [6, с. 253] сознательно или бессознательно (этого уже никто не установит) построено по «золотому» принципу сечения целого на части:

Мне голос был. Он звал утешно,  
Он говорил: «иди сюда,  
Оставь свой край глухой и грешный,  
Оставь Россию навсегда.  
Я кровь от рук твоих отмою,  
Из сердца выну чёрный стыд,  
Я новым именем покрою  
Боль поражений и обид».

Но равнодушно и спокойно  
Руками я замкнула слух,  
Чтоб этой речью недостойной  
Не осквернился скорбный дух.

Стихотворение состоит из 12 строк, кульминация приходится на 8 строку; «12»: «8» = «1,6». Тот же принцип наблюдаем и в стихотворении «Муза» (1924) [6, с. 305]:

Когда я ночью жду её прихода,  
Жизнь, кажется, висит на волоске.  
Что почести, что юность, что свобода  
Пред милой гостьей с дудочкой в руке.  
И вот пришла. Откинув покрывало,  
Внимательно взглянула на меня.  
Ей говорю: «Ты ль Данту диктовала  
Страницы Ада?» Отвечает: «Я».

Стихотворение состоит из 8 строк (что очень часто встречается в стихах Ахматовой), смысловой акцент сделан на 5 строке, что усилено ещё «точкой» посреди строки: «И вот вошла. Откинув покрывало...» – мистерия свершилась, пришла Муза, и это явление стало возможным только в «золотой» точке пересечения двух миров: реального, и художественного; «8»: «5» = «1,6» – всё то же «золотое» число Ф.

Таких примеров из творчества акмеистов можно приводить большое количество, это подтверждает, что принцип «золотого сечения» является неотъемлемым «компонентом» построения совершенной художественной формы поэтического произведения в эпоху Серебряного века. Однако нужно заметить, что проявление «золотой пропорции» в художественной форме – один из универсальных критериев гениальности авторов художественных произведений, не зависимо от времени, в которое они родились, просто Серебряный век объективно актуализировал проблему целостности бытия и художественной формы.

#### Библиографический список

1. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики / Лосев А.Ф. Из ранних произведений. - М., 1990.
  2. Сабанеев Л. Этюды Шопена в освещении закона золотого сечения // Искусство. - 1925. - Т. 2.
  3. Шевелев И.Ш. Формообразование. Число. Форма. Искусство. Жизнь. – Кострома: ДиАР, 1995.
  4. Гумилёв Н. Стихотворения и поэмы / Вступ. статья Н.Н. Скатова. – М.: Современник, 1989.
  5. Мандельштам О.Э. Четвёртая проза. – М.: Эксмо, 2007.
  6. Ахматова А. Стихотворения и поэмы. – Л.: Лениздат, 1989.
- Статья поступила в редакцию 23.06.09

УДК 7.03

*М.Н. Софронова, докторант АлтГУ, г. Тобольск, E-mail: stm@art.asu.ru***ПРЕДАННОСТЬ «ГОСУДАРЕВУ ДЕЛУ» И ВЕРА В ПРОМЫСЕЛ БОЖИЙ – ТВОРЧЕСКОЕ КРЕДО СЕМЕНА РЕМЕЗОВА**

Семен Ульянович Ремезов (1642 – ок. 1722) – тобольский служилый человек, «сын боярский» жил в эпоху переходного времени, когда на смену средневековому типу сознания приходит мировоззрение Нового времени, древнерусский уклад реформируется петровскими преобразованиями. В личности С. Ремезова выразилась квинтэссенция эпохи, когда универсализм в познании и мышлении становится одним из ярких свойств этого времени.

**Ключевые слова:** реформирование России, переход к новому самосознанию, становление российской государственности, служилый человек петровской эпохи, универсализм в познании и мышлении, талантливый сибиряк С. Ремезов.

XVII век – это особое время перемен, когда закладывалось будущее, заронившее зерна европейского рационализма, это начальный толчок для реформирования страны в Российскую империю. На этом пути были большие нестроения: смута, самозванство, раскол. Несмотря на все неспокойствия века, породившие множество проблем и событий далеко не радостного свойства, происходил постепенный переход к новому самосознанию, устремленному к знанию и развитию разума. Для Сибири XVII в. был временем становления российской государственности. Присоединив обширную территорию, русские первопроходцы начали ее хозяйственное освоение. Постепенно происходил процесс самосознания русских в иных географических и культурных условиях, который осложнялся сменой общероссийской политики, повлекшей трансформацию мировоззрения русского человека. Культурный перелом рубежа XVII – XVIII вв. не только был спровоцирован реформами Петра, но и отражал те новаторские тенденции, которые созревали в умах русского человека, преобразовывая традиции исторической психологии. На протяжении всего XVII в. разные по социальным устоям и сословной принадлежности харизматические личности обозначали проблемы и потребности своего времени. Петр делал ставку на таких людей, на их энергию, стремясь изменить русский быт, нравы и все государственное устройство. Именно к таким русским просветителям рубежа XVII – XVIII вв. как Симеон Полоцкий, Карлон Истомин, Феофан Прокопович относятся сибиряк С.У. Ремезов. Он восторженно приветствовал петровские преобразования в области просвещения и видел в Петре идеал монарха.

В личности С. Ремезова выразилась квинтэссенция эпохи, когда универсализм в познании и мышлении становится одним из ярких свойств этого времени. Семен Ульянович Ремезов посвятил свою жизнь установлению сибирской жизни, а в это установление входило многое: определить «границы» сибирской земли, изыскать в этих землях царские «прибыли», собрать ясак с местного населения как с государевых подданных, установить порядок на пограничных землях, отражая набеги киргизцев, возглавить строительное дело, возводя первые в Сибири каменные здания. Вся его жизнь была в пути. В документах отмечаются поездки то по Тобольскому уезду вверх по Тоболу и вниз по Иртышу для описных «земляных дел» и сбора оброка, то поездки в Туринск и Верхотурье для сбора и транспортировки хлебных запасов, то по «наказной памяти» в Кунгурский уезд «делать чертеж селам, деревням и рекам». Для нужд хозяйственных и административных С. Ремезов наносил на бумагу представление окружающей местности, проявив себя искусным мастером географических «чертежей». Все, что видел, изучил или узнал, С. Ремезов стремился записать или изобразить. Благодаря этой особенности остались его литературно-познавательные, чертежно-изобразительные труды [1, с. 43]. Они были сделаны для процветания «наук, ремесел и художеств в Сибири».

Это сегодня С.У. Ремезова называют картографом и географом, историком и этнографом, архитектором и художником. Однако, данные профессиональные качества проявились через его непосредственную деятельность как служилого человека. Свою трудовую практику Семен Ремезов начал в отряде своего отца Ульяна Моисеевича Ремезова, в обязанности

которого входило разведывание новых пахотных земель, сенных покосов и скотных выпусков. В росписи служилым людям за 1668 г. «ишимский казак Сенька Ульянов» (Семен сын Ульяна Ремезова) значится холостым, ему положено жалование 4,25 рубля, 5,5 чети ржи, 2 чети овса и 1,75 пуда соли. Он владеет грамотой, поэтому в поручной записи не только за себя руку приложил, но и «вместо товарищей своих...по их велению» [2, с. 94]. Владение грамотой давало молодому ишимскому казаку преимущества: он имел немалый оклад и уважение со стороны служилых людей.

В 1682 г. по распоряжению воеводы А.А. Голицына Семену Ульянову сыну Ремезову велено «быть в детях боярских» вместо убитого в бою Петра Заболоцкого [2, с. 99]. В 1680-е гг. обязанности С.У. Ремезова были связаны в основном с поисками различного рода прибылей для казны, взыванием хлеба и денег с тяглого населения, сбором ясака, транспортировкой хлеба. В 1682 г. он выезжает за Тару в Биргаматскую слободу «для доправки на крестьянх хлеба и денег» [2, с. 99]. В 1683 г. он «послан на Верхотурье по хлебные запасы... в вешнее распутье с служилыми людьми и на мелях Туры-реки и многие нужи принимал» [2, с. 99]. Приходилось С. Ремезову выполнять поручения выимщика, то есть должностного лица, уполномоченного проводить изъятия и конфискацию запрещенного или укрываемого продукта. В 1686-87 гг. он находился в «посылке вниз Иртыша на ировые плеса для рыбные ловли». Затем в 1687-88 гг. участвовал в нелегкой борьбе с нарушителями запрета на самодельное винокурение [2, с. 101].

Поездки по Тоболу и Иртышу для проведения описных «земляных дел», выполняемых С. Ремезовым, представляли собой описание и измерение территории, что затем явилось важной практической составляющей в его картографических работах. В «разборной» книге 1689 г. он аттестуется как опытный чертежник, который «многие чертежи по грамотам городу Тобольску, слободам и сибирским городам в розных годах писал» [2, с. 102]. На основе сметных работ еще в 1684 г. С. Ремезов сделал план г. Тобольска. Он также участвовал в составлении мелкомасштабной карты Сибири 1687 г., выполненной по данным 1683-85 гг. Все эти планы, описания и чертежи вошли в его «Хорографическую чертежную книгу», работа над которой была закончена в сентябре 1697 г. «Хорографическая чертежная книга» стала первым русским географическим атласом Сибири. Долгое время рукопись «Хорографической книги» считалась утерянной. Однако, после ее факсимильного издания в 1958 г., выяснилось, что она была вывезена за пределы России в годы гражданской войны российским эмигрантом Л. С. Багровым. Ныне она хранится в Гуфтоновской библиотеке Гарвардского колледжа (США).

В 1690 г. С.У. Ремезов в сопровождении пяти казаков возглавлял поездку в Москву для доставки собранного в Сибири ясака и документов от тобольского воеводы. За «сибирский приезд», по существовавшим традициям и порядку, тобольякам был дан «выход» – вознаграждение за благополучное прибытие. Каждому было выдано по 4 аршина сукна и пушнина – Ремезову соболем на 3 рубля, каждому казаку на 2,5 рубля [2, с. 107]. В 1690-е гг. он не единожды принимал участие в военных походах. В документах говорится, что он послан под Ишим «за изменники Казачьи орды, и в погоне

коньми опал», а также в Ялуторовскую, Суерскую, Устяцкую слободы, Царево городище «для остерегательства слобод от приходу Казачьи орды неприятельских людей». В автобиографии С. Ремезова сказано о «посылке под Воскресенское митрополье село на поимке языков Казачьи орды» [2, с. 108]. По возвращении из «береговой» службы в 1696 г. С. Ремезова ждали новые обязанности, которые были связаны с предписанием Сибирского приказа от 10 января 1696 г. о составлении на местах чертежей уездов. В указной грамоте говорилось, что в г. Тобольске «сыскать доброго и искусного мастера», который бы сделал «Большой всей Сибири чертеж с определением поуездных границ с описанием сибирских и порубежных народов» [2, с. 110]. С этой целью в октябре 1696 г. С.У. Ремезов выехал из Тобольска для рекогносцировки и съемок в «остроги и слободы по Исети, и по Нице, и по Пышме, и по Тоболу, и по Миасу, и по Туре, и по Тавде рекам»; «вверх по Тоболу рекам ездил и описал, а дальние степи по допросу написал». Для того, чтобы работа шла быстро и слаженно, тобольский воевода А.Ф. Нарышкин отправил во все остроги и слободы памятки, предписывающие оказывать содействие в этом государственном деле. Чтоб «никакой остановки в нем не учинилось», в каждом поселении определять для Семена Ремезова постоянный двор, где «ему чертеж делать», давать ему «и свеч и чернил и для указыванья всяких урочищ сторожилов, беломестных казаков и крестьян»... «И всякие урочища и озера и речки и всякие уголья указывать» [2, с. 111]. Работа над чертежом всей Сибири продолжалась, а в Тобольске С.У. Ремезов ждал новый наказ воеводы. В основе этого наказа была грамота, присланная из Москвы о необходимости составить чертеж Казачьи орды. В грамоте говорилось, что о Казачьей орде нужно допросить участника посольской миссии в Туркестане Федора Скибина, который чудом избежал неволи. Этот указ московского правительства выражал особую озабоченность о южных рубежах Российского государства, так как набеги степняков на русские форпосты участились, а плененные защитники крепостей оказывались на среднеазиатских рынках невольников. При этом ни Сибирский приказ, ни тобольская администрация не владели достоверными сведениями о «дальних степях» и дорогах в Казачью орду. Поэтому, получив в марте 1697 г. наказ воеводы, С.У. Ремезов с «поспехом» его выполняет и уже в апреле, то есть через месяц, тобольские служилые люди увозят в Москву воеводские отписки и «чертеж о Казачьи орде». Чертеж был выполнен на белой бязи размером 3х2 аршина, а его уменьшенная копия вошла в «Хорографическую книгу». В этом же году С.У. Ремезов выполнил еще два крупных чертежа размером 3х2 аршин: «Чертеж земли всей безводной и малопроездной каменной степи» и «Часть Сибири. Тщательное изображение наличие Тобольского чертежа рек и озер и селидб русских и ясашных туземцов в гранях с прилежащими грады и немирных рода Казачьи орды». Последний чертеж по качеству и оформлению превосходил другие образцы русской картографии XVII в. В столице чертеж получил высокую оценку, он был «похвален паче иных протчих в полности мастерства чертежей» [2, с. 115].

Во время своей поездки С.У. Ремезов собирал этнографические сведения и исторические предания. Параллельно с «Хорографической книгой» им была написана «Описание о сибирских народах и граней их земель» (1697-1698), которое вошло в «Чертежную книгу». В «Описании» приводятся этнографические и топонимические, фольклорные и географические сведения. В нем повествуется о генеалогии сибирских ханов, о названии калмыцких родов, о происхождении сибирских народов, которое сопровождалось многочисленными легендами.

Таким образом, картографическая и географическая деятельность Семена Ульяновича Ремезова была тесно связана с изучением сибирских исторических и этнографических сведений. В результате этой работы С.У. Ремезов составил свод исторических известий о Сибири, который получил название Ремезовской летописи или «Истории Сибирской» (1697-1710). Она представляет собой лицевую рукопись с большим количеством миниатюр. «История Сибирская» близка к летописно-

историческим повестям раннего периода русского летописания. С. Ремезов пытается изложить все собранные им сведения исторически достоверно, привести все к «твердому приращию истории». В ремезовском летописном изложении кроме исторического повествования есть и размышления о «мудром самодержце», который при себе будет держать философов. «Философии довлеет правду во всех делах хранить». Автор «Истории Сибирской» выражает свои взгляды и жизненные позиции. Сибири необходим не единовластный правитель, а благоухищенный муж, который будет «ведати различные обыкновения и разные сонмов уставы и законы, дабы мог лутшее искусство прияти грады и тверды и похвалный устав о чинех установити... Сибирство... требует совета и мудрости». Ремезов говорит, что тот, кто «свой дом добре строит, тот и все добре устроит». Он приходит к просветительской идее о знании и разуме как высших критериях человеческой деятельности. «Книжное учение» по Ремезову дает человеку «свет души», а «неразумие тма есть» [3, с. 99].

В 1697-1698 гг. сибирские города получили указы, в которых предписывалось строить из камня гостиные дворы и административные здания. В первую очередь такая перестройка коснулась Тобольска. Воевода М.Я. Черкасский получил из Москвы развернутые инструкции о каменном строительстве в «стольном городе» Сибири. Руководителем всех архитектурно-строительных работ в Тобольске был назначен С.У. Ремезов. Он являлся составителем проекта, плана и смет, ему велено «быть у всякого каменного городского строения и всякие припасы ведать» [2, с. 125]. Каменное строительство являлось совершенно новым делом не только в Тобольске, но и во всей Сибири. Шло только второе десятилетие с тех пор, как стали возводить здесь каменные здания. С.У. Ремезову предстояло спроектировать городской центр Тобольска, то место где располагалась администрация, ведавшая многими насущными сибирскими вопросами, поэтому облик этой городской части должен был быть запоминающимся, репрезентативным.

В 1698 г. в Москве С. Ремезов прошел «учение... к делу строения». Следующий год был положен на то, чтобы подготовиться к строительству. В феврале 1699 г. С. Ремезов в сопровождении мастера, стрелецкого пятидесятника и пяти стрельцов выехал в слободы Тобольского и Верхотурского уездов на поиски известки для строительства. В задачу С.У. Ремезова входили осмотр и описание залежей известки, старых заводов и печей. Летом того же года С. Ремезов занимался организацией кирпичного дела. Под его руководством и по его проекту у подножия Панина бугра ссыльные люди возвели кирпичные сараи, в которых началось производство кирпича для Воеводского двора. После постройки сараев ссыльным поручалось «глину копать и уминать гораздо и в станках кирпич делать» [2, с. 127]. Определялась норма на человека – 300 штук в день. Но неподготовленные ссыльные едва успевали делать половину от этой нормы. Спрос за низкую производительность труда был с Семена Ремезова, на что последний отвечал: «...ссыльные, впредь кирпично делать в достаток научатся и почему делать на день учнут, про то-де он, Семен, сказать не знает, также что и скованным им на чепях кирпичю делать и глины копать и уминать невозможно». Однако такой ответ не удовлетворил представителей Сибирского приказа, поэтому ему были предписаны следующие указания: «...смотреть накрепко, чтоб деньги и хлеб давать всякого чина работным и мастеровым людям, которые право своею работою тое дачю заслужат, а тем, которые в кой день урочного дела своего не зделают или нечево не сработают или учнут работать лениво, ничего не давать, или и давать, смотря по ево работе по розчету, чтоб на то смотря, всякой тшился свое дело, для недодачи в деньгах и в хлебе, приводить в совершенство» [2, с. 127].

По существу, велев «приставить к «городовому каменному строению» С. Ремезова, означало возложить на него весь комплекс строительных задач. И только обладая недюжими способностями и организационного, и технического характера, имея незаурядные знания и смекалку, С.У. Ремезов мог

совместить столь разнообразные обязанности, в которые входили изыскание и заготовка строительных материалов, надзор за подрядями, топографическая съемка горда, и совсем новое для него дело – подготовка проекта будущего административного центра Тобольска, а затем реализация этого архитектурного замысла в строительных работах. Разработка проекта организации всей площади Воеводского двора осложнялась тем, что будущие строения необходимо было согласовать с уже построенными зданиями Софийского двора, ибо в совокупности они объединялись в ансамбль Тобольского кремля. Кроме того, форма и планы будущих отдельных строений должны быть найдены сначала на бумаге, то есть С.У. Ремезов должен был «о том с мерою учинить чертеж» [2, с. 129] – это новое требование, предъявляемое к сибирским зодчим – результат преобразовательной политики Петра Великого, где знания и рациональное мышление становились важными созидательными качествами. Предполагалось построить тобольский административный центр в традиционных формах крепостного сооружения. Для С.У. Ремезова образец кремля являлся привычным. Поэтому в своем проекте зодчий окружает Воеводский двор крепостной стеной. Однако, впитав новые архитектурные веяния в Москве, связанные с регулярностью, симметрией, открытостью пространства, Семен Ульянович размещает служебные здания по периметру двора, так как его центр был задуман как большая общественная площадь, окруженная административными строениями. Главное место в этой части кремлевского ансамбля отводилось Приказной палате. С нее и начато было 9 мая 1700 г. каменное строительство на Воеводском дворе. Таким образом, это было первое административное здание в Тобольске, строительство которого завершилось осенью 1701 г.

Здание Приказной палаты представляло собой двухэтажное строение «длиною на 22 сажнях с полусаженью 2 вершка с полувершком, поперег 8 сажень с аршином 4 вершка», что в переводе на современные метрические меры составляет 48,71 и 18,18 м [4, с. 29]. С северной стороны здание имело «наружнее крыльцо с галереею каменное», то есть во всю длину северной стороны, на уровне второго этажа располагалась галерея или открытая веранда, которую обрамляла балюстрада, а навес поддерживали колонны, к галерее примыкал каменный пандус (пологий подъем), расположенный в центре строения. Таким образом, Приказная палата была «наружною архитектурною убрана не худо» [4, с. 30]. Здание Приказной палаты в своем первоначальном виде не сохранилось, верхний этаж был разобран в 80-е гг. XVIII в., а помещения первого этажа вошли в структуру построенного на этом месте Наместнического дворца. Историк архитектуры В.В. Кириллов, анализируя сохранившийся ремезовский план и проект фасада, находит в композиционном решении этого здания проявление черт и древнерусской архитектуры, и петровской эпохи, выразившихся в формах «нарышкинского барокко» [5, с. 119].

Второй постройкой по проекту С.У. Ремезова был Гостиный двор. В первоначальных вариантах размещения зодчий включал его в периметр городских стен, но впоследствии Гостиный двор был вынесен за пределы Тобольского кремля. Однако само здание представляло собой миниатюрную четырехугольную крепость, по углам укрепленную башнями. Торговые и складские помещения располагались на первом этаже, а на втором находились апартаменты для проживания приезжих купцов. Со двора оба этажа объединялись двухъярусной арочной галереей, идущей по всему периметру здания. Лавки обращены были во внутренний двор, что обеспечивало надежную охрану товаров. Такой принцип Гостиного двора, относился к типу закрытого торгового комплекса, что являлось характерной чертой древнерусской архитектуры. В европейской России в это время начали строить гостиные дворы другого, так называемого «открытого типа», когда лавки располагались с внешней стороны здания. Тобольский Гостиный двор по внешнему виду сохранял крепостной характер, что, нужно отметить, помогало ему вписаться в образно-стилистическое решение кремлевской площади и способствовало соподчиненности сооружений, находящихся на ней.

Не менее интересной постройкой по проекту С. Ремезова стала Рентерея – это южные ворота кремля, обращенные к нижнему городу. При подходе к кремлю с подгорной южной стороны это здание оказывалось первым, с которым встречался зритель, поднимаясь в нагорную часть. Поэтому функционально здание Рентереи оказалось очень важным в системе не только кремля, но города в целом. С одной стороны, С. Ремезов исходил из исторической предопределенности, проектируя данное строение, так как на Прямском или как его тогда называли Софийском взвозе уже находились деревянные ворота. С другой стороны, ему необходимо было вместо них поставить новое строение, но найти для него такое место, чтобы комплекс Софийского двора органично соединился с ансамблем Воеводского, олицетворяя собой духовно-административный центр Сибири. Кроме того, ворота должны были стать главной, парадной входной частью из нижнего подгорного посада в верхний. Следовательно, облик этих ворот должен был быть архитектурно выразительным. Поэтому зодчий проектирует многоярусную постройку: по его задумке над арками ворот должна была размещаться палата для хранения государственной казны, а над ней башенка с шатровым завершением, увенчанная двуглавым орлом. Таким образом, Рентерея должна была организовать не только взаимосвязь архитектурных объектов по горизонтали, но и явиться вертикальной осью в заданной симметрии двух холмов. Проектируемое здание С. Ремезов назвал «Дмитриевскими воротами», вкладывая в название идейно-политический смысл. Так как на день св. Дмитрия Солунского пришлось победа Ермака над Кучумом, что в свою очередь знаменовало факт присоединения Сибири к Русскому государству. Однако выбранное С. Ремезовым название в народном сознании не прижилось, уступив первенство другим, официально несанкционированным наименованиям. Ворота называли Рентереей, так как в помещениях, расположенных над воротами, хранили ясак в виде «мягкой рухляди» и другие государственные подати и ренты, собранные с сибирского населения. Кроме того, эту постройку называли Шведской палатой, ибо для ее возведения использовался труд сосланных после Полтавской битвы пленных шведов. Однако Рентерея, по целому стечению обстоятельств, не была построена в том виде, как она задумывалась С. Ремезовым. Удалось осуществить только два ее нижних яруса, в одном из которых располагались арки для ворот, в другом – каменные палаты. Такой важный образно-выразительный элемент в архитектуре Рентереи как башня с шатровым завершением не был воплощен. А ведь именно эта архитектурно-пластическая деталь своей вертикальной доминантой и симметрично-осевой организацией должна была собрать в единый ансамбль кремля строения, стоящие по две стороны Троицкого мыса. Вместе с тем сама Рентерея приобрела бы триумфальный характер. Идейный замысел С. Ремезова был реализован в 80-90 гг. XVIII в. другим архитектором, А. Гучевым, который также видел, что художественную выразительность кремля можно активизировать вертикальным строением, находящимся на стыке двух холмов, двух частей: светского и духовного административного комплекса. По проекту А. Гучева была построена соборная колокольня, которая находилась вблизи Рентереи, но стояла самостоятельно. При взгляде на кремль с нижнего посада, вертикаль колокольни возвышалась над Рентереей, визуально объединяясь с последней в единый образно-пластический объект.

Менее всего известно о такой ремезовской постройке, как Вознесенский собор. Его строительство пришлось на 1710-е гг. Собор был поставлен на самой крошке Троицкого мыса, с южной стороны Воеводского двора. Возможно, оползни грунта нарушили его конструкцию. В 1717 г. в соборе «от тягости» лопнули «троемные связи и между окнами вышибло столб и так все строение упало и рассыпалось» [4, с. 37].

На последнем этапе строительства возводились стены и башни, что свидетельствовало об утрате военно-оборонительного смысла кремля. Ограждение Воеводского двора стенами осуществлялось по новому: постройки входили в линию стен. Таким образом, идея крепостного центра полностью себя изжила, хотя видимость кремля еще сохранялась.



Вероятно, каменное строительство С. Ремезов возглавлял только до 1706 г., затем по болезни ног отошел от дел, объясняя в челобитной, что «обезножил». Но это вовсе не означает, что его творческая судьба завершилась. Напротив, освободилось больше времени для художественных трудов.

Так, не менее значительной гранью его творчества являлось изобразительное искусство, оно проявилось уже в географических чертежах и картах, в рисунках лицевой рукописи, но наиболее полно воплотилось в его работах живописного характера. В документах сохранились лишь краткие сведения об этом. В 1696 г. «написал выносную часовню для поставления на реке Иртыше иорданного освящения воды», в 1697 г., сверх служб, сработал, сшил и написал мастерских конных и пешим полкам семь камчатных знамен», в 1713 г. возглавлял артель живописцев, работавших над картинами в губернаторском доме. Ссылный шведский капитан Филипп Табберт (Страленберг) в своей книге сообщает о встречах с С.У. Ремезовым, называя его художником. В переписной книге по Тобольску за 1710 г. С. Ремезов называет себя иконником. Однако подписных произведений этого мастера не известно. Но исследователи верят в успех новых открытий. В начале 2000-х гг. В.Н. Алексеев выдвинул гипотезу ремезовского авторства иконы «София Премудрость Слова Божия», из иконостаса Софийского собора в Тобольске [6, с. 105-126].

Удивительной кажется судьба этого служилого человека из далекой сибирской провинции, который выполнял сколь разносторонние обязанности, чтобы Сибирь была осознана частью Российского государства. Выполняя служебные поручения по «учинению чертежей уездов, сел и деревень», он оставляет атласы «всех сибирских земель», оказавшись у «городового каменного строения», он воздвиг единственный за Уралом каменный ансамбль Тобольского кремля [1, с. 43]. В процессе выполнения картографической, архитектурной и разнообразной другой государственной службы начались и его

этнографические и археологические занятия, которые нашли реализацию в его литературной деятельности.

С.У. Ремезов – личность уникальная, многогранная, продуктивная. Но весь его жизненный заряд, стимул всей его деятельности, во многом определялся глубокой патриотичностью, преданностью «государеву делу», верой в промысел Божий. Все эти качества были заложены в него дедом и отцом еще в раннем возрасте. Обладая трезвым практицизмом, С. Ремезов был наделен высокой степенью художественного таланта. Это свое чутье, изобразительный дар вносил в самые разные области выполняемой работы. Он был поистине художником, человеком органичным, творчески подходил к жизни: образовываясь через книги, он овладевал науками как ремеслом, и в то же время хранил традиции и опыт отцов. Он и новатор, и защитник привычных ценностей родной «старинны». «Его новации росли большей частью из практических потребностей живого дела... фигура (С. Ремезова) отчетливо демонстрирует органичность культурной реформы (Петра), исходящей не из одной только нетерпеливой воли самодержца, но из назревших потребностей страны» [7, с. 39].

Труды С.У. Ремезова:

1. **Херографическая чертежная книга** хранится в Гуфтоновской библиотеке Гарвардского колледжа (США) за №59-2045;

2. **Служебная чертежная книга** хранится в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки (ОР РНБ, Санкт-Петербург), Эрмитажное собрание № 237;

3. **Чертежная книга Сибири 1701 г.** хранится в Отделе рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ, Москва), Румянцевское собрание № 346;

4. **История Сибирская** хранится в Библиотеке Российской Академии наук (БАН, Санкт-Петербург), Отдел рукописей, 16.16.5.

#### Библиографический список

1. Дергачева-Скоп, Е.И. Ремезовская летопись: история открытия, рукописи, издания / Е.И. Дергачева-Скоп, В.Н. Алексеев // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. Тобольск, 2005.
2. Гольденберг, Л.А. Изюграф земли сибирской. Жизнь и труды Семена Ремезова. Магадан, 1990.
3. Очерки русской литературы Сибири. В 2-х тт. Новосибирск: «Наука» сибирское отделение, 1982. - Т. 1.
4. Копылова, С.В. Каменное строительство в Сибири. Конец 17 – 18 в. . Новосибирск: «Наука» сибирское отделение, 1979.
5. Кириллов, В. В. Постройки Семена Ремезова в Тобольске. (Приказная палата и Дмитриевские ворота Тобольского кремля) // «Архитектурное наследство». М., 1962. - Вып. 14.
6. Алексеев, В.Н. Новонайденная икона С.У. Ремезова «София Премудрость Божия» из Тобольского Успенского Софийского собора // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. Тобольск, 2005.
7. Герчук, Ю.Я. На пути из Средневековья в Новое время / Ю.Я. Герчук, С.У. Ремезов // Семен Ремезов и русская культура второй половины XVII – XVIII веков. - Тобольск, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.06.09

УДК 371.044.4+281.9

*И.Ю. Кожевникова, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: onir@altgaki.org*

#### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВОСЛАВНЫХ ЛАГЕРЕЙ И СТРУКТУРА ПАЛОМНИЧЕСКИХ ЭКСПЕДИЦИЙ КАК МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

В статье проанализированы научные подходы к современным проблемам и формам религиозной образованности подростков и молодежи, к изучению традиций православия, национальной культуры родного края в условиях летнего православного лагеря. Изучен педагогический потенциал и технология организации паломнической экспедиции, предложен авторский вариант проектирования последовательности воспитывающих ситуаций в ходе экспедиции, направленных на конфессионально-духовное воспитание на основе методологии социокультурного подхода.

**Ключевые слова:** духовное воспитание, паломничество, социально-культурный подход, православный лагерь, педагогическая ситуация.

В настоящее время идет переоценка роли и места религии в истории России, признается ее большое влияние на духовное и нравственное становление человека, поэтому необходимостью времени стала образованность граждан в сфере истории и практики религиозной деятельности. Обращение к религии помогает предостеречь человека от духовных подмен и суррогатов массовой культуры. Духовно-нравственный по-

тенциал религии может быть использован системой образования при организации летнего отдыха подростков.

Образованность сегодня начинает осознаваться обществом как владение технологиями работы с информацией, развитие навыков самообразования, целеполагания и мотивации собственной деятельности. Но перед современным образованием стоит не только задача создания условий и механизмов для развития исследовательской деятельности молодых людей

как интенсивного пути и способа образования, но и задача их духовно-нравственного воспитания. На наш взгляд, *социально-культурный системный подход* содержит большие возможности для реализации существенных требований к системе образования XXI века.

Во-первых, он предполагает объединение содержания образования и воспитания в целостный образовательный процесс на основе единой цели, единых социально-культурных ценностей и технологий эффективного обучения. Во-вторых, он призван обеспечить естественное *гармоничное духовно-нравственное развитие* личности, объединяя школу, семью и личность учащегося. В-третьих, он развивает образование как открытую организационную систему, способную стать важным фактором как внутрирегионального, так и межрегионального единения.

Важно, что *социально-культурный подход* направляет развитие индивидуума на самоутверждение в обществе, создает условия для управления внутренними ресурсами, формирует общий социально-культурный стрессор всех участников педагогического процесса. Он успешно сосуществует с иными педагогическими системами и технологиями, в том числе и конфессиональными, переплетаясь с ними и взаимно обогащаясь.

Признавая определяющее значение семьи и школы, следует отметить большую роль детских общественных организаций в процессе воспитания личности, в сфере досуга, становления подрастающего поколения. Сегодня взрослым действительно гораздо сложнее устроить летний досуг детей, но все же сейчас в России успешно организуют детский летний отдых. Детские оздоровительные лагеря по большей части хорошо оборудованы, там налажен быт, но часто не хватает главного – воспитания, в том числе *духовно-нравственного*. Однако необходимо отметить, что сейчас появились такие лагеря, где данному направлению воспитательной работы уделяется первостепенное значение. Это так называемые православные летние детские лагеря.

Православный летний лагерь – не только прекрасное место отдыха, но и школа посвящения детей и взрослых в мир православной культуры (воцерковления). Более эффективным достижению воспитательных целей способствует летний лагерь, когда дети на какое-то время отрываются от привычной среды с ее укладом и отношениями и соприкасаются с иной жизнью. Вот что пишет о летних православных лагерях С.С. Куломзина: «Летний лагерь – не школа, цель лагеря – не обучать детей теоретически, а дать им пожить в сравнительно небольшой группе сверстников, вне городских условий, в общении с природой. В радостной атмосфере дружбы, доверия, ответственности, подчиняясь известной дисциплине» [1, с. 54]. В православных летних лагерях это подчинение способствует сосредоточению на духовных чувствах, на душевных отношениях.

Проблема летнего отдыха детей актуальна и за рубежом. В таких странах, как Америка, Англия, Германия, вопрос о летнем отдыхе не только для детей, но и для взрослых, нашел широкое распространение. В Америке существует нечто вроде лагерного движения: общественные организации, профессиональные союзы, учебные заведения, церкви, религиозные филантропические организации, десятки сотен частных предприятий осуществляют задачу отдыха всех желающих в постоянных или передвижных лагерях. Там существуют специальные институты для подготовки инструкторов или руководителей лагерями. Сотни тысяч детей и молодежи каждое лето оставляют современные удобства большого города, чтобы превратиться хотя бы на месяц в «дикаря на природе». В Германии существует многим известное *Jugend bevegung*, объединяющее миллионы молодежи с лозунгом – «вон из города». Почти все молодежные движения – «сокольи», скауты, «витязи» и другие – организуют летние лагеря как самую существенную часть своей деятельности. Не случайно для русских послереволюционных эмигрантов летние лагеря «были действенным способом сохранять и воспитывать в детях православную веру и приобщать их к родной культуре» [2].

Православный миссионерский *мобильный лагерь* паломнической направленности состоит из нескольких элементов: туристический поход – пеший, лыжный или байдарочный – к определенной цели (какому-либо святому месту); общее православное делание – сооружение Поклонного креста, трудовое послушание в монастыре, миссионерские беседы с местными жителями, общая молитва (в т.ч. молебны, панихиды) по пути и в святых местах. Участвуя в таком лагере, подростки приобретают *опыт молитвы и созидания*, навыки жизни в *гармонии с природой*, познают окружающий мир, глубже узнают историю и культуру своей Родины.

За последние пять лет в России был организован целый ряд подобных миссионерско-паломнических лагерей: в Карелии, на Кавказе, в Новгородской области, на Владимиро-Суздальской земле, в Омско-Тарской Епархии. Большой опыт данной деятельности имеет Российская Православная Церковь за рубежом. Важно, что в *мобильном миссионерском* паломническом лагере подростки не соревнуются, а вместе создают, сообщая проходять путь и преодолевают трудности. Участники мобильных паломнических лагерей имеют возможность познакомиться с различными жизненными укладами, убедиться, что православные верующие люди есть на Севере, на Кавказе, в Центральной России и за границей, и что они являются членами единой Церкви. Еще одно преимущество подобных лагерей – материальное. Мобильный лагерь не требует ежегодных затрат на поддержание материальной базы, ремонт и профилактику, стройматериалы и т.п. Основная статья расходов – приобретение палаток и спальных мешков, которые при аккуратной эксплуатации хватит на много лет.

Но главное, конечно, – это та *духовная польза*, которую подростки, чаще всего сами того не сознавая, получают в подобных лагерях, приобретая навыки любви, терпения, послушания, молитвы и упования на помощь Божию. Паломничество тщательно продумывается и планируется заранее, разрабатывается подробный маршрут. Подготовка начинается заранее, и большое воспитательное значение имеет то, что ребята задолго до пребывания в лагере начинают трудиться вместе. Необходимым условием безопасности лагеря является участие в нем профессионального инструктора. В данном виде социально-культурной досуговой деятельности часто присутствуют элементы и *религиозного туризма* экскурсионной направленности, и паломничества. В первом случае путешествующих интересуют экскурсии с посещением монастырей, храмов, музеев и выставок. Паломников интересует непосредственное участие в религиозных службах. Социально-психологическая база паломнического туризма уже, чем религиозного. Паломники в основном исповедуют ту религию, святым местам которой они приехали поклониться. Соприкосновением с историей и современной жизнью Отечества призвана стать историко-экскурсионная экспедиция [3, с. 227], которая тщательно готовится и ставит своей главной целью включение учащихся в активное, деятельное *изучение родного края*. Основной особенностью экспедиции является «погружение» участников в мир русской истории и культуры. Особое внимание уделяется архитектуре и прикладному искусству как основным составляющим среды обитания человека: миру русского города, села, православного монастыря, усадьбы и т.д.

Подготовка экспедиции состоит из нескольких этапов. *Первый этап* включает *формирование маршрута и составление плана подготовки экспедиции*. На данном этапе очень важно определить приоритеты: какие объекты посещать, какому пункту экспедиции уделить больше времени и т.д. Маршрут должен быть составлен на основании общей географической карты, каталогов памятников архитектуры, сведений об епархиальных святынях (местно чтимых иконах, святых источниках и т.д.). После разработки маршрута следует составление подробной педагогической программы экспедиции, в программе должна содержаться вся информация о проводимом мероприятии: цели, задачи, формы работы, программа на каждый день, ожидаемые результаты, карта маршрута.

*Второй этап* подготовки – *набор и работа с будущими участниками экспедиции*. После составления примерного спи-

ска участников можно приступить к предварительным занятиям. В рамках программы экспедиции проводятся лекции, семинары по истории и краеведению, архитектуре и искусству. При этом внимание прежде всего уделяется самостоятельным исследованиям участников экспедиций, которые заранее прорабатывают темы своих докладов.

Третьим этапом подготовки экспедиции является *непосредственная организация экспедиции*. При организации необходимо учитывать следующее: питание, проживание, проезд, гигиена. Следовательно этот этап является разработкой туристского продукта, поскольку создание и организация отдыха и путешествий является чрезвычайно сложным процессом. Он требует от специалистов, работающих в социально-культурной сфере, не только профессионализма, глубоких знаний туристских ресурсов, организационно-правовых особенностей поездок, психологии и мотивации школьников, но и педагогических навыков в сфере духовного воспитания, содействующих духовному и нравственному становлению личности.

Можно заметить, что в процессе паломнических поездок решающую педагогическую роль играет цепь воспитывающих (педагогических) ситуаций, обладающих специфическим духовно-нравственным потенциалом. В исследованиях Н.В. Бочкиной [4], В.С. Ильина [5], В.В. Серикова [6], И.А. Соловцова [7] педагогическая ситуация понимается как своего рода взаимосвязь, скоординированность различных компонентов воспитательного процесса. Как отмечает Е.А. Крюкова, педагогическая ситуация представляет собой «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [8, с. 61].

Духовное воспитание соотносится со *смыслом жизни*, с ценностными ориентирами воспитанников, с их бытийственным самоосуществлением. Следовательно, при проектировании и конструировании ситуаций духовного воспитания следует исходить из конкретных проявлений бытия воспитанников (радость, вдохновение, труд, совесть, понимание, любовь, верность, горе, вера, страдание, страх и пр.). Чем богаче палитра проявлений бытия (событий), с которыми сталкивается

и в которые оказывается включенным воспитанник, чем шире их диапазон (радость – скорбь, верность – измена, прекрасное – безобразное), тем богаче духовная жизнь ребенка, тем большие возможности открываются для становления его как «человека духовного» [9].

Термином «педагогическая ситуация» в православной педагогике оперирует С.Ю. Дивногорцева [10, с. 70]. Под педагогической ситуацией она понимает материальные, психофизические, санитарно-гигиенические, морально-психологические и др. условия, сочетание которых порождает конкретные обстоятельства, в которых совершается воспитание. Каждая ситуация духовного конфессионального воспитания может рассматриваться как духовная встреча. Встреча («сретение») в контексте православного миропонимания – это в первую очередь встреча Бога и человека. Такая встреча событийно фиксируется в одноименном празднике – празднике Сретения. Поскольку же духовное воспитание в православной традиции понимается как восхождение человека к Богу, всякая встреча, ведущая к этой возвышенной цели, рассматривается как событие в жизни человека.

Таким образом, духовное воспитание – это *последовательность встреч на пути духовного совершенствования* (позитивного духовного становления) человека; каждая встреча содержит в себе возможность перелома в духовном становлении человека, может стать той кризисной точкой, в которой произойдет переход человека с одной стадии духовного становления на другую, либо изменятся направление и индивидуальная траектория этого становления. Л.В. Сурова, характеризую процесс духовного воспитания в православной педагогике, отмечает: «Живой движущийся мир и развивающаяся, "дышащая" духовная жизнь в человеке должны каждый раз вступать в новые отношения, ибо каждый раз это есть новая встреча, новые свидетельства промысла Божия» [11, с. 15-16].

Законы духовной жизни человека диктуют необходимость применения в практике духовного воспитания не только и не столько таких ситуаций, которые создают у ребенка «мажорный настрой», но и таких, в которых он сталкивается с трагическими или парадоксальными проявлениями бытия. Основой ситуаций духовного воспитания является смыслотворческая деятельность.

#### Библиографический список

1. Куломзина, С.С. Воспоминания о летних лагерях / С.С. Коломзина // Православная культура: учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных школ: специальный выпуск, посвященный летнему отдыху детей (июнь, июль, август). – М.: Редакция еженедельника «Воскресная школа», 2004.
2. Бюллетень религиозно-педагогической работы с православной молодежью // Париж. – 1938. – № 2.
3. Спиридонова, О.А. Истоковедческие экспедиции / О.А. Спиридонова, И.В. Денисламова // «Урал. Человек. Истоки»: педагогический альманах: книга 1. – Екатеринбург: учебная книга, 2004.
4. Бочкина, Н.В. Ситуация выбора – «единица» процесса формирования самостоятельности личности школьника / Н.В. Бочкина // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1992. – Ч. 2.
5. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. – М.: Педагогика, 1984.
6. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М., 1999.
7. Соловцова, И.А. Ситуационный подход к организации духовного воспитания школьников / И.А. Соловцова // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: сб. науч. и методических тр. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2005.
8. Крюкова, Е.А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа – проектирование, реализация / Е.А. Крюкова. – Волгоград: Перемена, 1999.
9. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. общество России, 2000.
10. Дивногорцева, С.Ю. Теоретическая педагогика: учеб. пособ. / С.Ю. Дивногорцева. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2004.
11. Сурова, Л.В. Православная школа сегодня: книга для учащихся / Л.В. Сурова. – М.: Изд-во Владимирской епархии, 1996.

Статья поступила в редакцию 23.06.09

УДК 811.511

*З.Р. Шуцунова, режиссёр в Центре эстетического воспитания детей, г. Москва, E-mail: zirpar@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В ТЕАТРЕ

Статья актуализирует вопросы, связанные с семиозисом театра, имеющим существенное значение для изучения уникального культурно-семиотического пространства, совмещающем в себе множество видов искусств. Исследования связаны с сопоставительным языковым анализом, подводящим к инварианту, применимому даже к такому сложному психолингвистическому процессу, как формирование театрального языка. Необходимость создания театром собственного профессионального языка приведет к совершенствованию взаимодействия всех субъектов театральной среды.

*Ключевые слова:* код, язык, текст, «семиосфера», «вещность», семиозис.

Театральное искусство остаётся одним из самых сложных социокультурных феноменов, совмещающим в себе различные профессиональные деятельности и художественно-эстетические реальности (музыку, живопись, сценографию, актёрское искусство и т.д.), направленные на восприятие зрителя.

Соответственно одной из актуальных методологических задач является поиск полипредметных подходов к изучению феномена театра, позволяющего формировать целостные представления о театральном процессе, выявлять объективные закономерности развития театрального искусства как явления культуры. Одним из таких подходов можно считать изучение культурно-семиотического пространства в театре, под которым понимается действующая система отношений в этом пространстве типа «зритель – театр», «персонаж – персонаж», «режиссёр - драматург» и т.д. Через эти отношения реализуется семантика самых разнообразных семиотических рядов в культурно-семиотическом пространстве театра.

В отечественной театральной практике первые попытки осмыслить и систематизировать театральное пространство в культурно-семиотическом аспекте предпринимались в начале 20 века. Всемирно известные режиссёры К.С. Станиславский, В.Э. Мейерхольд, А.Я. Таиров, Е.Б. Вахтангов в поисках единого театрального пространства, фиксируемого через соответствующий профессиональный язык, интуитивно или осознанно выстраивали те или иные режиссерские системы, позволяющие обеспечивать полноценное творческое взаимодействие всех участников театрального процесса.

Причём эти великие режиссёры в основном опытным путём пришли к необходимости выделения театрального пространства, прежде всего как «вещной» реальности, позволяющей репрезентировать это пространство для внешних наблюдателей (например, зрителей), для самих актёров и режиссёров - в виде своеобразной обменной системы предметно-вещных символов и знаков, доступных всем участникам театрального процесса. Существовало, что в «вещное» знаковое пространство театра включаются не только декорации, бутылка, реквизит и пр., но и сами актёры как «овеществлённый» режиссёром замысел драматургического материала. Постановщик спектакля, оправдывая своё назначение, словно «лепил» из пластилина исполнителя роли и его окружение, мизансценировал<sup>4</sup>. В это же время актёр мыслится не только как один из «вещных» элементов пространства сцены, но он также представлял собой «одушевлённую» атрибутивность этого пространства и поэтому требовал особого подхода к себе как к «живому» субъекту. Так появилась первая в мире школа «перевоплощения», созданная К.С. Станиславским, провозглашающая вживание персонажа в ткань сценического пространства в виде целостной смысловой «вещи» (внешний рисунок роли, воплощённый внутренним состоянием) в совокупных условиях заданных режиссёром<sup>5</sup> обстоятельств. Напряжение «внешнего» и «внутреннего», не всегда приводившее к гармонизации культурно-семиотического пространства театра, остро ощущалось и режиссёрами, и актёрами. В какой-то мере это обстоятельство явилось предпосылкой появления двух актёрских школ («школа переживания» и «школа представления»), каждая из которых по-своему решала эту проблему.

В этой связи, возникшая школа Вс. Мейерхольда, просто довела до логического конца установку на доминирование «вещного» театрального пространства («внешнее» становится обладателем символического смысла, при этом не игнорируется внутренне состояние актёра). Режиссёр, словно играя с театральным пространством, актёрскую пластику и «масочность» превращал в сценическую графику изобразительной символики, конструктивные телесные модели («биомеханика»<sup>6</sup>), с помощью которых воплощался социальный смысл, направленный на зрительный зал [1; 2; 3]. Отказавшись от

прямолинейного правдоподобия, режиссёр, оперируя символами, трансформировал сценическое пространство, которое теперь нуждалось в зрительской расшифровке уже авангардных кодов<sup>7</sup>. Этот этап семиотического анализа описан Г.Г. Почепцовым в книге «История русской семиотики до и после 1917 года» [4].

Б. Брехт в поисках «одушевлённости» вещного пространства сцены развёл, а потом совместил пластический рисунок роли с внутренней позицией исполнителя как человека, как гражданина, оценивающего играемый им персонаж. Режиссёр и драматург предоставлял для этого актёрам возможность некоторого внутреннего абстрагирования от персонажей для осмысления социальной и нравственной сущности последних. В соответствии с этим принципом общее культурно-семиотическое пространство объединяло два семиотических поля: «зритель – сцена» и «исполнитель – персонаж». Зрителю также предлагалось не оставаться в роли манипулируемой во время просмотра спектакля биологической «вещной» субстанции, а занимать активную позицию оценивающего, размышляющего субъекта непосредственно по ходу действия. Для этого общий ход действия являлся одновременно итогом монтажа отдельных эпизодов, когда зритель не погружался в зрелище, не вовлекался действием, а в перерывах между эпизодами имел возможность абстрагироваться от действия, выносить суждения о поступках того или иного героя. Этот результат, в частности, достигался через вводимые в спектакль «зонги»<sup>8</sup> как осмысление эпизода в разворачиваемом сюжете.

Если кратко суммировать итоги режиссёрских поисков в создании культурно-семиотического театрального пространства, то можно сделать вывод о том, что основное направление этих поисков заключалось в нахождении единого «язык-посредника» в пространстве «драматург – режиссёр – исполнитель – зритель», позволяющего обеспечивать целостность и социокультурную значимость всего театрального процесса. Не смотря на отдельные режиссёрские находки в этом направлении такой «язык-посредник» так и не был создан [5]. И тут на помощь пришла семиотика<sup>9</sup> как теоретическая дисциплина. Возникшая в начале 20 века, с самого начала она представляла собой метанауку<sup>10</sup>, оперирующую понятием знака в самых различных научных дисциплинах лишь с конца 50-х годов.

Особый интерес для теории и практики театра как явления культуры могут в этой связи представлять труды выдающегося отечественного исследователя Ю.М. Лотмана. На основе его исследований театр оценивается как множество переплетений различных сценических «текстов»<sup>11</sup> и культурных кодов (драматурга, режиссёра, актёра, сценографа и т.д.), объединяемых в единую сферу культурно-семиотического пространства театра. «Тексты» и коды создают особое качество театрального пространства, по Ю.М. Лотману, семиосферу (термин введён Ю.М. Лотманым). В данном контексте любая реальность, вовлекаемая в семиосферу, начинает существовать как знаковая и в этом качестве становится вторичной моделирующей театральное действие системой [6]. Требование целостности спектакля удовлетворяется с этих позиций через соблюдение единого принципа его конструирования как совокупности соответствующих «текстов» и «грамматик». Но при этом театральное пространство Ю.М. Лотман делит на две сложно организованные части, которые находятся в противостоянии друг к другу – пространство сцены и пространство зрительного зала (как условное и реальное). Поэтому, по

<sup>7</sup> Код – это определённый набор знаков.

<sup>8</sup> Зонги – песни (англ. Song – песня) гротескного характера с плебейской бродяжнической тематикой, близкой к джазовому ритму.

<sup>9</sup> Д.Локк использовал этот термин, с помощью которого ум пользуется для понимания вещей или для передачи своего знания другим ещё в 17 веке.

<sup>10</sup> Метанаука - универсальная наука, претендующая на обоснование и изучение различных наук на основе общего для них принципа.

<sup>11</sup> Понятие текста дано как определенное, исторически данное субъектно-объектное отношение.

<sup>4</sup> Мизансцена - от франц. *mise en scène* - размещение на сцене.

<sup>5</sup> Режиссёр – от франц. *régisseur*, от лат. *rego* — управляю.

<sup>6</sup> Биомеханика (*bios* жизнь, *mechaniké* механика) - движение живого.

Лотману, и диалог создателей спектакля со зрителем должен не преодолевать это противостояние, а исходить из него. Между тем, многие исследователи и практики театра, ищущие язык для исполнителей и зрителей, так и не предложили ясных методологических оснований для выработки такого языка [5].

В этой связи построение единого культурно-семиотического пространства театра следует начинать с пространства сцены, исключив из него (пусть даже не видимого) зрителя. Фактически речь идёт о необходимости разработки профессионального семиозиса в пределах культурно-семиотического пространства сцены по аналогии, положим, с музыкальным искусством (например, с оркестром). Обсуждаться может сценическая грамматика по двум направлениям: аналогии с теорией музыки и приёмами вербализации в литературе. И уже

потом можно рассматривать возможности укрупнения основного текста посредством декораций, костюмов, музыкального оформления, реквизита и прочего, - как составных частей семиосферы театра, в совокупности составляющих наличие языка-посредника между театром и зрителем [7].

О корректности сопоставления в этом отношении музыкального и театрального искусства свидетельствуют некоторые феноменологические характеристики театра. В обоих этих видах искусств присутствуют темп, ритм, композиция, мелос (озвучивание роли) и другие характеристики. Уже поиски Вс. Мейерхольда показали продуктивность такого сопоставления («симфонический реализм»). Возможные соответствующие направления исследования культурно-семиотического пространства театра представляют тему отдельной статьи.

Библиографический список

1. Трубецкой, Е.Н. Умозрение в красках. - М., 1990.
2. Флоренский, П.А. Храмовое действо как синтез искусств // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. - 1989. - № 2.
3. Бонч-Томашевский, М.М. Зритель и сцена. 1. Зритель как участник театрального действия // Маски. -- 1912. - № 1.
4. Почепцов, Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года. - М., 1998 Москва Лабиринт, 1998.
5. Возгрявцева, К.И. Театральное пространство: культурологический аспект / К.И. Возгрявцева // Известия Уральского государственного университета. - 2005. - № 35.
6. Лотман, Ю.М. Семиотика сцены // Театр. 1980. - № 1.
7. Юберсфельд, А. Читать театр // Как всегда - об авангарде: Антология французского театрального авангарда. - М.: ТПФ «Союз театр»: Изд-во ГИТИС, 1992.

Статья поступила в редакцию 23.06.09

УДК 793.3.01; 793.3.03

*А.И. Шинжина, соискатель Академии русского балета имени А.Я. Вагановой, г. Горно-Алтайск, E-mail: aiana@mail.ru*

## **ОПЫТ СОЗДАНИЯ АЛТАЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ТАНЦА, ПОСВЯЩЁННОГО КУЛЬТУ ОГНЯ, КАК ПРИМЕР ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПО ИЗУЧЕНИЮ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В ЭТНОГРАФИИ АЛТАЙЦЕВ**

Основное содержание статьи представляет собой подробное описание экспериментальной работы по созданию алтайского танца, которая явилась практическим результатом научных изысканий, связанных с изучением алтайской традиционной культуры. Наиболее подробно автор рассматривает культ огня и связанные с ним обряды и ритуалы, поскольку именно этот культ послужил источником создания описанной модели алтайского танца.

**Ключевые слова:** алтайский танец, национальное хореографическое искусство, постановка, этнобалет, религиозное мировоззрение алтайцев, обряд, культ огня, От-Эне.

Долгое время считалось, что у алтайского народа не было собственного традиционного танцевального искусства. Однако, изучая национальную культуру Горного Алтая, можно убедиться в ошибочности такого рода утверждений, поскольку пластические элементы использовались в различных обрядах и ритуалах, они запечатлены старинными преданиями и легендами. В связи с этим, автор поставил перед собой цель не просто выявить и описать отдельные движения, жесты и танцевальные шаги, издревле использовавшиеся алтайцами при исполнении различных обрядов, но и попытаться на практике создать модель национального танца в стиле как историко-бытового танца (этнографического), так и народно-сценического (стилизованного). В качестве источника постановки был выбран один из наиболее значимых на Алтае культов - культ огня.

Для достижения намеченной цели необходимо было решить ряд конкретных задач:

1. Изучить воззрения древних и современных представителей рассматриваемого этноса на мир, природу, поскольку алтайский танец, как и любое другое национальное искусство, должен являться отражением истории, религиозного мировоззрения, а также жизни и быта народа;

2. Рассмотреть различные предания и легенды, обряды и ритуалы, чтобы попытаться определить основные этапы формирования традиционной алтайской хореографии. Составить представление об особенностях национальной пластики, манере исполнения, стилистике и выявить отдельные танцевальные элементы.

3. Так как целью работы стало создание танца, посвящённого культу огня, необходимо было собрать и проанализировать всю возможную информацию, связанную с этим культом, начиная от места и значения обрядов поклонения огню в системе ритуалов алтайцев и заканчивая тем, какие жесты, движения, какие пластические элементы могли использоваться при совершении ритуалов в честь От-ээзи («От-эне») - главного божества культа огня и домашнего очага;

На основе полученных результатов в 2003 году была проведена экспериментальная постановочная работа по созданию алтайского сценического танца, посвящённого культу огня. Ею стал этнобалет «Курчулу От-Эне» (что означает «Опясанная Мать-Огонь»). В качестве базы для постановки послужил организованный в 1997 году автором настоящей статьи национальный театр танца «Алтам» ГУ культуры «Государственная филармония» Республики Алтай. Характерной чертой творчества коллектива является повышенный интерес к истории, традиционной культуре и искусству. Это выразилось, прежде всего в том, что, расширяя и обогащая свой репертуар, отражающий мировоззренческое отношение алтайского народа к окружающему миру, «Алтам» обратился к темам, почерпнутым в литературных и историко-этнографических источниках, в наскальной живописи и орнаментике. Таким образом, уже и само появление театра танца «Алтам» можно считать закономерным практическим продолжением проведённой исследовательской работы.

Алтайцы являются наследниками религии древних тюрков. Представления народа об окружающем их мире составля-

ли собою некую систему, которая отражала уровень общественного развития в целом. Элементы традиционной обрядовой культуры передавались из поколения в поколение. Их соблюдение в том или ином обряде, как правило, имевшем глубокий сакральный смысл, являлось и до сих пор являются непрерываемым. Старики строго следят за точностью соблюдения «святых» обрядов. И, несмотря на то, что в конце XIX – начале XX века некоторая часть алтайцев приняла христианство, официально считаясь православными, в народе продолжают придерживаться своих прежних верований и представлений.

Большое значение в мировоззрении алтайцев имеет «очеловечивание» природы. Одухотворяя различные явления природного мира, алтайцы считали, что все духи делящиеся на «чистых» и «нечистых», похожи на человека. Кроме культа гор, рек у алтайцев, как уже упоминалось, был довольно развит культ огня. В этом культе отражались представления алтайцев об огне как некоем живом существе, причисляемом, к «чистым» духам. Существо это наделено душой, оно покровительствует семье и охраняет очаг. Образ от-ээзи (хозяина огня) представляется на Алтае в образе женщины От-Эне (матери огня), именуемой в народе «тридцатоголовой», «шестидесятиголовой». Считается, что пренебрежительное отношение к огню, очагу непременно влечёт за собой беды, тогда как почитание могущественной От-Эне, в адрес которой в алтайском фольклоре было сложено немало прекрасных восторженных од, напротив, является благом, ибо она способна очистить и защитить от любой скверны и нечистых духов, она наделена даром исцелять от болезней. Антропоморфический образ огня имеет силу и могущество, он связан с небом и солнцем. В моменты окуривания больных людей или животных произносились заклипания. «Хозяину» огня совершали кропление аракой, бросали кусочки мяса, жира и при этом высказывали такие благопожелания:

*Тенериде киндикту,  
Темир очок курчуулу,  
Таш очоги мамы болгон,  
Талкан кули обоо болгон,  
Темду казан келтейбес,  
Темир очок тайкылбас,  
От-эне, кайракон  
Сургулжынду от-эне,  
Судызынду ар-жалкын,  
Киндиктуни жайгаган,  
Таш очоги ястанган,  
Талкан кулин тожонгон,  
Камыл башту от-эне!  
Темир очок курчуулу,  
Тенериде киндикту,  
От-эне, кайракон!*

*Перевод:*

*Имеешь ты пуп на небе,  
А пояс из железного тагана,  
Железный таган – твоя опора,  
А зола – талкан, как скирда,  
Не наклонится твой приметный котек,  
Да не соскользнет железный таган.  
Кайракон – мать огня!  
Всесильная, мать огня.  
Яркокрасное пламя.  
Создавшая всех с пуповиной,  
Создавшая всех с ресницами.  
Под голову кладешь железный таган,  
Стелешь золу – талкан,  
Главенствующая, мать огня,  
А пояс из железного тагана,  
Имеешь ты пуп на небе,  
Мать огня – кайракон! [1, с. 17-18].*

В настоящее время «От-Ээзи» также получает угощения молоком, мясом, аракой, чаем и т.д. О том, что ритуал угощения огня в народе достаточно распространён, свидетельствуют не только описания учёных [2; 3], но и тот факт, что до сих

пор его можно видеть в любой алтайской юрте, где уважают обычай. Обряд поклонения огню исполняется во время всех значимых для семьи событий – при рождении ребёнка, создании нового очага, дома, поздравлении новобранцев или просто приветствии почётных гостей. Также исполнение обряда можно наблюдать на вершине горы при совершении ритуальных действий, посвящённых поклонению не только духу огня, но и самому Алтаю, к примеру, в качестве очищения перед началом народного праздника. Элементы подобных обрядов были зафиксированы автором в результате наблюдений, проведённых во время творческих командировок и этнографических экспедиций по сбору материала<sup>12</sup>. Эти исследования стали одним из важнейших источников при создании алтайского танца, посвящённого От-Эне.

Постановке этнобалета «Курчулу От-Эне» предшествовала кропотливая работа по моделированию сюжетов, которые бы отразили характерные особенности религиозного мировоззрения алтайцев, воплотили главные темы посвящённых От-Эне многочисленных обрядов и которые, вместе с тем, можно было бы объединить в рамках одного спектакля.

В ходе выполнения этой задачи удалось не только выявить основное содержание разнообразных ритуалов, но и проанализировать собранный материал, определить структуру композиции, круг наиболее часто встречающихся в обрядах танцевальных элементов, цветовую гамму сценической одежды, типичные черты музыкального мелоса.

Следующим завершающим этапом исследования стало претворение на практике полученных результатов. Ставя этнобалет «Курчулу От-Эне», мы попытались максимально достоверно в точном соответствии с фольклорной традицией создать обобщённый художественно-пластический образ Матери-Огня. Балет состоял из двух частей – ритуального теленгитского хоровода «Джайканыш» («Хождение вокруг очага») и композиции «Курчулу От-Эне» («Опясанная Мать-Огонь»), которая и дала название всему спектаклю. Нужно отметить, что «Курчулу От-Эне», в свою очередь, тоже имел две части «От-Эне» и «Очок». Все три раздела – «Джайканыш», «От-Эне» и «Очок» – решались своим лексическим языком, музыкой, костюмами.

Образом первой половины композиции являлся народ – мужчины и женщины, почитающие культ огня и поклоняющиеся духу огня. Именно в этой части общей композиции предпринята попытка сконструировать модель традиционной ритуальной пляски как вида этнографического танца. Центральный герой второй половины картины – сам дух огня (От-ээзи) – Мать-Огонь (От-Эне). Её пояс – железный таган (треножник) – олицетворялся в виде трех статных, мужественных братьев-хранителей и шести женщин («Эпишер»), представлявших собой само кольцо тагана. Мать-Огонь выступала в качестве хранительницы очага, женщины, матери. По ходу действия От-Эне из своего сердца вынимала иголку и «пламенем» своих платьев шила одежду для братьев-хранителей, затем угощала их чаем. В хореографии От-Эне большую роль имели движения рук. Так, изображая создание огненной одежды для братьев, исполнительница левой рукой активно играла подолом, а правой имитировала шитьё.

Наряду с пластикой рук в танцевальной партии От-Эне использовались наклоны и перегибы корпуса, прыжки, махи ног, повороты и верчения. В начале сольного танца От-Эне большое место занимали движения головы и рук, затем корпуса и ног, то это шаги и выпады, то это прыжки и верчения. Динамика развития образа шла как бы от малой искры до дикого, непредсказуемого пламени, в языках которого можно было увидеть словно крылья птицы; от мирной хозяйки, хранящей традиции, до божественного, мифического существа.

<sup>12</sup> ПМА в с. Малый Яломан Онгудайского района в 1995 г. во время свадебного обряда, с. Мухор-Тархата Кош-Агачского района в 2004 г., о чём подтверждают записи материалов полевых наблюдений.

Впечатление «от искры до пламени» достигалось благодаря особенностям музыкально-хореографического развития танцевальной партии От-Эне, когда медленные размеренные движения рук, головы, корпуса неожиданно сменялись резкими пластическими элементами. То есть хореография была выстроена по принципу от «простого к сложному», «малого к крупному», «тихого к громкому», от спокойного движения к импульсивному, динамичному. Хореографическим лейтмотивом явились «раскачивающиеся» движения.

Музыкальное звучание, мимика, жесты и пластика исполнителей передавали могущество и величие, доброту и мудрость образа От-Эне.

В основу музыкального оформления постановки легли два важных, на взгляд автора, источника. Традиционное песнопение алтайцев «дьянар-кожон», которое, по сути, является обрядовым пением, и горловое пение, как элемент сказительского искусства кайчы. Нужно заметить, что в древности алтайцы пели дьянары чаще всего сидя или стоя у огня, покачиваясь из стороны в сторону. Именно это покачивание из стороны в сторону и лёгло в основу пластического выражения первой части этнобалета «Дьайканыш». Что касается самого кайчы – человека, сказывающего эпические повествования, то он всегда, во все времена исполнял эпос или его отрывки, находясь у очага. Современные артисты, пытающиеся сохранить искусство кайчы, конечно, исполняют кай на сценической площадке концертных залов без использования огня. Дьянарчы – исполнители дьянаров поют повсеместно, участвуя в различных обрядах и некоторых других праздничных мероприятиях.

В точном соответствии с задуманным структурным планом хореографической композиции, аранжировщик Игорь Константинович Дмитриев мастерски осуществил музыкальную обработку традиционных фольклорных песнопений. Ему удалось органично соединить и развить темы преклоняющегося пред огнём народа и хранительницы очага От-Эне. Это соединение и варьирование темы «дьянар» с различными видами кая и игры на комусе. Нужно отметить, что работа Дмитриева вышла далеко за рамки редакторской работы. Созданное музыкальное произведение может претендовать на композиторскую работу.

Композиция начинается музыкальной темой, являющейся традиционным обрядовым пением – дьянар-кожон и завершается инструментальным проведением этой же темы. Величавая, широкая мелодия создаёт эпический, масштабный образ всеильного Духа огня – От-Эне (От-ээзи). Традиционное пение – дьянар-кожон и горловое пение – кай определили интонационный строй музыкального произведения, придав насыщенный колорит и богатство ритмических узоров и тембровых красок музыке. Тема «дьянар» стала основной темой в музыкальном оформлении балета. Вступая в диалог и взаимодействуя с остальными разработанными её вариациями, каем, раскрывая своё многообразие, она сохраняет мелодику. Особый колорит придаёт общему звучанию кай в исполнении народного кайчы Таныспя Шинжина (1936 г.р.), записи которого произведены в 60-70-е годы. Тембр горлового пения придаёт всей композиции окраску сакрального характера. Законченность общего звучания достигнута и путём игры на комусе. Наигрыши на этом национальном инструменте подчеркнули некоторые движения солистки. Музыка в обработке Игоря Дмитриева, прозвучала убедительно и ярко, создавая мелодично-поэтические черты образа Духа огня – От-Эне. Музыкальная мелодико-психологическая окраска, как и черты самого образа, диктовали цветовую гамму для создания сценических костюмов исполнительницы образа От-Эне и других персонажей постановки.

Костюм, безусловно, играет большую роль в создании этнохореографии. Ведь от одежды напрямую зависит и характер движений, и манера исполнения. В основу разрабатываемой модели сценического костюма легли варианты исторической одежды. Созданию эскизов костюмов постановки также, как и созданию музыки и хореографии, предшествовала серьёзная исследовательская работа. Она включала не только изу-

чение описаний ученых таких, как Л.П. Потапов [4], Н.А. Тадина [5], и других [6; 7; 8; 9], исследовавших историю и культуру алтайцев, но и собственное видение автора и интерпретацию художника Марины Суворцевой.

В первой части этнобалета «Дьайканыш», представляющей собой ритуальный танец «хождение вокруг очага», в большей степени выражен историзм. То есть проект сценического костюма визуально сохранён. Это традиционная женская и мужская одежда – тон (шуба) из бараньей шкуры с бараньей опушкой по краям. В сценическом варианте шубы использованы искусственная замша и мех. Мех воротников (лиса) остаётся натуральным. Разница ещё и в том, что сценические костюмы, так же как и обувь, были изготовлены современным технологическим методом пошива, то есть они не являются результатом ручного труда.

Во второй и третьей частях постановки костюмы подверглись большей стилизации, на которую повлиял важный аспект. Он связан с тем, что образы духов огня носят мифологический характер, а это вызывает необходимость использования иной танцевальной техники, нежели в первой части, где движения по преимуществу имеют бытовую окраску. Отсюда и изменения в костюмах, начиная от использования облегчённых тканей и широкого края платьев, давших возможность применить более разнообразную, свободную, технически насыщённую пластику, и заканчивая цветовой гаммой, напрямую зависящей от образа и его функциональной роли.

Костюмы трёх братьев-хранителей и платья женщин изготовлены из чёрного атласа, а их чегедеки<sup>13</sup> из оранжевого. В этих одеждах присутствуют элементы красного и синего цветов. Когда исполнители композиционно – по рисунку танца выстраиваются вокруг солистки, вытянув руки в стороны и держась «ладонью в ладонь», они визуально образуют тот самый чёрный пояс – железный таган. Сохраняя этот рисунок, женщины выполняют большие броски ногами, подбрасывая полотно подола платьев, имитируя игру пламени. В танце используется такой реквизит, как трубка («канза») для курения. Сидя на одном колене, приподняв низ одежды, исполнительницы вынимают трубки из голенища сапог и начинают «курить». Одновременно используется сценическая дымовая машина, создающая имитацию исходящего от огня дыма. Таким образом, здесь используется элемент обрядового курения «канза азыш»<sup>14</sup> (раскуривание трубки), где люди обмениваются трубками. Женщины почтено передают друг другу «канза».

Важной, в процессе экспериментальной работы над осуществлением хореографического проекта, являлась задача гармоничного соединения идеи, композиционного решения, танцевального языка и колоритного мелоса музыки. Значение такого соединения заключалось в формировании хореографической особенной пластики и самого характера создаваемого образа От-Эне.

Автор совместил в единое полотно национальную пластику и движения, почерпнутые из разработанной автором методики алтайского танца с небольшим набором элементов классического танца, хотя первая часть всей композиции выполнена чисто в этнографическом стиле.

Итак, результаты нашей научно-исследовательской работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Элементы религиозного мировоззрения алтайцев являются одним из перспективных источников создания ярких, самобытных национальных хореографических постановок.
2. Танцы, поставленные на основе тех или иных представлений о мире, жизни сохраняют и содержат значительную информацию, раскрывающую вопросы этногенеза и этнической истории народа.
3. Создание одноактной миниатюры «Курчулу От-Эне» демонстрирует метод использования элементов религиозного

<sup>13</sup> Чегедек – безрукавная женская одежда

<sup>14</sup> ПМ запись в июле 1989 года от Малчиева Тензе Чикаевич (Фёдор Чакаевич) 1923 г.р. из рода телёс, в с. Малый Яломан

мировоззрения алтайцев в произведении танцевального искусства. Этот опыт, реализация которого стала возможной благодаря серьезной предварительной исследовательской работе, обосновывает возможность и необходимость дальнейшей подобной практики – перспективного использования фольклора алтайцев в сценической интерпретации, от создания отдельных танцев до организации отдельного самостоятельного коллектива, пропагандирующего национальное хореографическое искусство. Данный метод позволяет создавать поэтически обобщённое отражение сути традиционных понятий о мире, природе, душе и т. д. музыкально-танцевальными средствами.

4. Религиозное мировоззрение алтайцев, ставшее объектом внимания автора для исследования источниковой базы алтайской хореографии, может иметь влияние на становление и развитие профессионального национального хореографического искусства. Исследуя обрядовую культуру алтайцев, мы находим широкий диапазон для выбора образов и создания сюжетов различных композиций алтайской хореографии. Се-

годня на основе традиционных воззрений алтайцев созданы и другие танцы.

5. Проведённый нами опыт постановки национального танца, посвящённого культу огня, является примером художественного осмысления и обобщения религиозного мировоззрения алтайцев, примером трансформации научно-исследовательской работы по изучению этнографии народа в произведение музыкально-хореографического искусства, позволяющего не только сохранять традиционную культуру Горного Алтая, но и развивать национально хореографическое искусство алтайцев.

Таким образом, в результате экспериментальной работы нами была продемонстрирована **практическая значимость** модели алтайского танца посвященного культу огня. **С теоретической точки зрения** представленная модель выступает как научный метод по восстановлению утраченных национальных традиций. Это позволяет утверждать, что данный подход может использоваться в постановочной деятельности специалистами, занимающимися проблемами этнохореографии.

#### Библиографический список

1. Кандаракова, Е.Н. Алтайские благопожелания и обряды их исполнения. – Горно-Алтайск, 1993.
2. Сатпаев, Ф.А. Религиозное мировоззрение алтайцев // Канн Алтай. – Горно-Алтайск, 1995. Потапов, Л.П. Культ гор на Алтае // СЭ. - 1946. - № 2.
3. Потапов, Л.П. Одежда алтайцев // Сборник МАЭ. - М.-Л., 1951.
4. Тадина, Н.А. Алтайская свадебная обрядность 19-20 вв. – Горно-Алтайск, 1995.
5. Руденко, С.И. Культура населения Центрального Алтая в скифское время. – М.-Л., 1965.
6. Эдоков, В.И. Очерки истории изобразительного искусства Горного Алтая. – Горно-Алтайск, 1981.
7. Тюхтеев, С.П. О символике цвета в культуре алтайцев // Материалы по истории и культуре Республики Алтай. – Горно-Алтайск, 1994.
8. Шатинова, Н.И. Современные алтайские сценические костюмы. – Горно-Алтайск, 1975.

Статья отправлена в редакцию 27.06.09

УДК 745/749

*К. Д. Волощук, аспирант КГХИ, г. Красноярск, E-mail: ksenia-vol@bk.ru*

#### ЗНАЧЕНИЕ ТИПОГРАФИЧЕСКИХ ОПЫТОВ ФУТУРИЗМА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Анализируются типографические опыты итальянских и русских художников-футуристов начала XX века. Раскрывается влияние их творчества на сложение знаков современной визуальной коммуникации.

**Ключевые слова:** футуризм, пиктографика, знак-индекс, иконический знак, визуальная коммуникация.

Пространство окружающего нас мира сложно представить без различных знаковых систем. Это знаки дорожного движения, стрелочки-указатели, смайлики или целые пиктографические комплексы, отвечающие, к примеру, за ориентиры в пространстве аэропорта, вокзала, торгового центра. Знаки знакомят нас с помещениями, товарами и способами их эксплуатации (пиктограммы на ярлычках одежды, этикетках, упаковках). Есть также товарные знаки, знаки качества, знаки опасности. Все они формируют коммуникационный образ визуальной среды.

Процессы формирования единого информационного пространства сделали актуальным развитие универсального языка символов. Фонетические алфавиты не могут быть использованы как основа для построения межнациональных коммуникаций, так как в целом, они ориентированы на замкнутое сообщество, в связи с чем символьные шрифты являются одной из наиболее востребованных сфер графического дизайна. Соответственно, возрастает потребность в создании теоретической базы, которая необходима при проектировании и изучении пиктографических шрифтов.

Современные коммуникативные структуры имеют длительную историю. Пиктографические знаковые системы рассматриваются во многих науках только как историческая основа для возникновения письменности, формирования языка, алфавита и орнаментики. Тем не менее, символьные шрифты и пиктографические системы развивались на протяжении всей истории человечества, к примеру: знаки алхимии, религиозная

символика, буквы или шрифты Жюффруа Тори (Возрождение), где буквы составлены из предметов.

С целью выявления общих законов взаимодействия пиктографики и текстового сообщения, важных для современного графического дизайна, проанализируем один из значимых этапов истории искусства, связанный с типографическими опытами футуристов в начале XX века. Выбор данного направления обусловлен следующими причинами: Во-первых, усложнение и урбанизация пространства, рост городов, появление автомобилей и ускорение темпа жизни становятся общими факторами, как для появления новой эстетики, так и для развития визуальной коммуникации: «Мы чувствуем, что теперь мы не люди соборов, величественных зданий и дворцов, а люди больших гостиниц, железнодорожных станций, бескрайних дорог, колоссальных портов, крытых рынков, освещённых галерей, прямых проспектов» [1, с. 110]. Во-вторых, в рамках этого направления начинается активная визуализация текстовых сообщений: тексты манифестов, визуализированы в скульптуре, живописи, графике, литературные произведения представлены через ритмы букв, фактуру и композиционный строй, а значения слов усилены их графикой и знаками. В-третьих, достижения футуризма оказали значительное влияние на формирование графических принципов и приёмов, которые актуальны для ведущих тенденций коммуникационного дизайна XX-XXI веков - модернизма и постмодернизма.

Обратимся к работам итальянских футуристов. Многочисленные исследования творческого наследия футуризма обычно отмечают его значение для типографики, при этом



практически не рассматривают произведения в контексте коммуникационного дизайна и пиктографики. Поиск новых форм в искусстве приводит к тому, что алфавитные и символичные шрифты становятся немаловажными элементами футуристических композиций. Мы видим это в живописи Ираса Бальдессари, Арденго Соффичи, Карло Кара. Так, для Джакомо Балла главные смысловые элементы композиции – математические символы (полотно «Влюблённые цифры»). В работе Джино Северини «Стреляющие пушки» фактурные шрифтовые надписи разной насыщенности, масштаба, направлений усилены направляющими и выделяющими линиями и символами, которые преумножают ассоциативность, рождают звуковой ряд, выводят его за рамки холста (Таблица 1, рис. 1). Обращаясь к графическим листам, остановимся подробнее на некоторых произведениях Фортунатто Деперо. Лист «Звонки» насыщен волнообразными линиями и зигзагами. Если в вышеупомянутой картине Северини «Стреляющие пушки» все линии были связаны с направлением текста, то работа Деперо соединяет свободную графику ритмических линий – символов звука и линий, направляющих текст, орнаментальные полосы из букв, типограммы и шрифт. Подобное многообразие знаков действительно визуализирует понятие звонка, но это «сообщение» скорее эмоциональное и интуитивное, на уровне знака-индекса<sup>15</sup>. В листах «Subway (Travola parolibera)» и «Американские горки в Кони Айленде» (Таблица 1, рис. 5, 6) наряду с типограммами, которые образуют знаки рупора, солнца, звезд, горок, дверей и даже фонтана, надписями и цифрами введены элементы визуальной коммуникации из реальной городской среды:

**иконические**<sup>16</sup> пиктограммы (женщина, группа пляшущих людей, лестницы, арки, двери, пандусы, горки, тир);

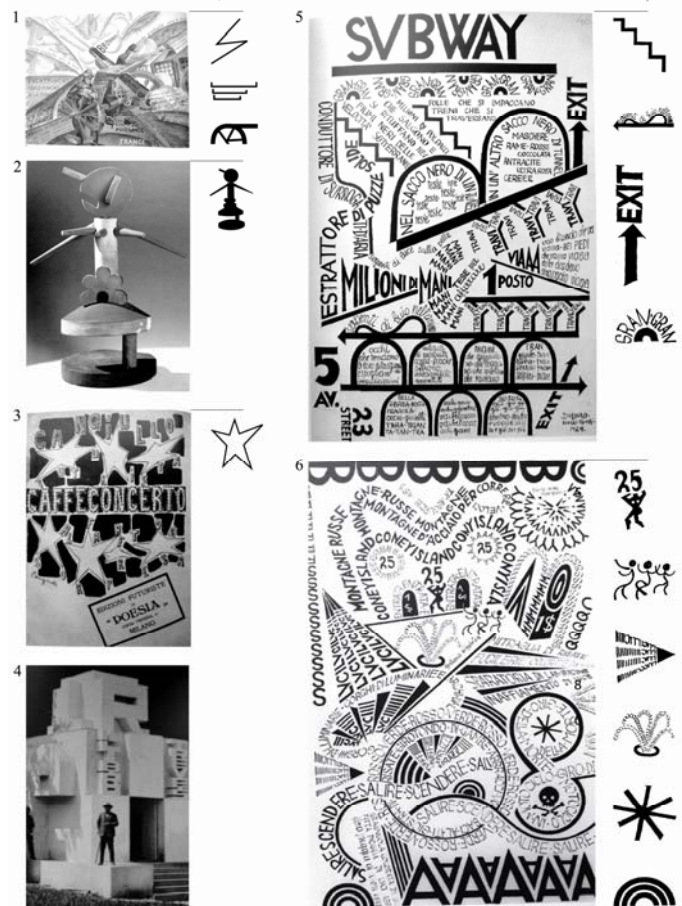
**символьные**<sup>17</sup> пиктограммы (стрелки-указатели, иногда с надписью «ВЫХОД» как в настоящих табличках), солярные знаки, звезда, пиратский знак-знак напряжения и опасности. Важно, что почти все пиктограммы и линии контрастны по отношению к буквам (особенно в листе «Subway»), поэтому зритель считывает сначала пиктографическую информацию, а потом текст. Отметим, что графический приём «контраст» и применение разнонаправленных диагоналей и окружностей позволяет усилить динамику композиции. В работе «Американские горки в Кони Айленде» эффект движения увеличивается за счёт активного использования раstra, важную роль в пластическом строе листа также играют мобильные орнаментальные полосы из букв и символов. Другие футуристические произведения насыщены не менее значимыми и актуальными на данный момент символами: спираль, лицо, пятиконечная звезда (Таблица 1, рис. 3), простые геометрические фигуры и спецсимволы (знаки пунктуации, выделения и т.д.).

Информация техногенного общества дублируется простыми знаковыми сообщениями, которые направлены на усиление и объяснение этой информации, на построение ясной коммуникации и связи с реальным окружающим миром. Эти сообщения активны, работают как синхронный перевод и занимают равноправное положение в произведении. Передаваемая информация утилитарна, как и её визуализация, что эквивалентно современной функции пиктографики.

Филиппо Томмазо Маринетти в своём манифесте «Уничтожение синтаксиса. Беспроволочное воображение и освобождение слова» пишет: «Посредством этой типографической революции и многоцветного разнообразия шрифтов я не хочу получить живописного эффекта, но просто удвоить выразительную силу слов... придать словам какую угодно скорость: скорость звезд, облаков, аэропланов, поездов... атомов» [1, с. 110]. Подобные черты характерны не только для живописного или графического пространства. Буква становится архитектурным модулем и типограмма из плоскости листа переходит в окружающий мир, как, к примеру, в павильоне книги в Монце (Таблица 1, рис. 4). В скульптуре наряду с абстрактными формами, появляются геометризированные объекты, где форма упрощается и приближается к знаковой. Работы Фортунатто Деперо «Тога и древесный червь», «Конструкция девочки», «Конструкция женщины» (Таблица 1, рис. 2) напоминают пиктограммы, это видно при графическом решении силуэта. Отметим, что скульптуры «Тога и древесный червь», «Конструкция женщины» ближе к современному иконическому знаку, а «Конструкция девочки» к индексному.

ТАБЛИЦА 1

Некоторые типограммы и пиктограммы, присутствующие в произведениях



1 Джино Северини «Стреляющие пушки»  
2 Фортунатто Деперо «Конструкция женщины»  
3 Франческо Канцукцоло «Кафе-концерт. Алфавит с спортизмом»

4 Павильон книги в Монце  
5 Фортунатто Деперо «Subway (Travola parolibera)»  
6 Фортунатто Деперо «Американские горки в Кони Айленде»

<sup>15</sup> «...В знаках-индексах (знаки-симптомы) связь означающего и означаемого мотивирована их естественной смежностью. «Индекс физически связан со своим объектом»; «Индекс есть знак, отсылающий к Объекту, который он денотирует, находясь под реальным влиянием этого Объекта». Пример: вскрик Ой! – часть физиологической реакции и вместе с тем знак (междометие), отчасти выражающий состояние...» [5, с. 131]

<sup>2</sup> «...В знаках-копиях (иконические знаки) связь означающего и означаемого мотивирована сходством, подобием между ними. Пример: слово жук (означающее) звучит похоже на те звуки, которые издаёт это насекомое...» [5, с. 131]

<sup>3</sup> «...В знаках-символах мотивированность в связи данного означающего с данным означаемым отсутствует. Пример: необъяснимо, почему знак 4 связан с количеством «четыре», а знак 5 с количеством «пять»...» [5, с. 131]

Этап, когда футуристическое искусство переводит шрифт и знак в трёхмерное пространство можно сравнить с интеграцией в городское пространство объектов визуальной коммуникации, которые построены на синтезе шрифта и знака (пиктограммы): дорожные указатели, карты-схемы дорог, метро, номера домов и названия улиц.

Русские футуристы, также как итальянские, включают знаковую информацию в свои произведения, причём отечественные художники уже на теоретическом уровне стараются отделиться от итальянских коллег: «Мы, лучисты и будущники, не желаем говорить ни о новом, ни о старом искусстве и ещё менее современном западном» [1, с. 160]. Но, несмотря на

это в графических листах и живописных полотнах присутствуют идентичные знаковые мотивы, что ещё раз говорит об универсальности символического языка. К примеру, в иллюстрациях Казимира Малевича к книге Алексея Кручёных «Возрождение» (1913) есть лист «Арифметика», где автор работает с математическими символами, цифрами и геометрическими формами, а Дж. Балла пишет «Влюблённые цифры» в 1923 году. Обложки и листы авторских книг Алексея Кручёных «Наступление», «Восемь восторгов», «РА ВА ХА», «ЦОЦ» (1918 год), насыщены буквами, квадратами и произвольными формами, зигзагами и молниями, которые создают акценты и управляют текстом аналогично «направляющим» линиям в произведениях Т. Маринетти, Ф. Делпери, Дж. Северини, В. Футуриста, П. Буцци и др.

Принципиальным отличием в творчестве русских и итальянских футуристов становится «степень сложности» самих сообщений. В работах русских футуристов знаки также призваны обострить и раскрыть информационный посыл художника, но часто сам замысел художника крайне эмоционален и сложен. Затруднённое восприятие искусства футуристов, возведена в степень необходимости самими футуристами: «Чтобы писалось туго и читалось туго, неудобнее смазанных сапогов или грузовика в гостиной»; «Новые образы, словесные и зримые нарушают привычный автоматизм восприятия, требуют от читателя и зрителя интеллектуальных усилий, эмоционального напряжения» [2, с. 27]. В подобном подходе к творчеству заложено определённое противоречие: знаковые формы не просто усиливают эмоциональное звучание, дублируют и расшифровывают сообщение, а зачастую насыщают произведение дополнительными смысловыми кодами и новыми уровнями прочтения. Тем не менее, символический язык помогает «считать» сложное мироощущение автора, пиктограммы и буквы дополняют эмоцию. Знаки будущников и лучистов актуальны, они кодируют информацию и могут пониматься нами как современная пиктограмма. Так, в автопортрете Николая Кульбина (Таблица 2, рис. 2) есть современный знак запрета, знак «закрывать» из интерфейса компьютерной программы, одновременно этот знак обостряет ассоциативность автопортрета, акцентирует внимание на взгляде и тут же «закрывает» внутренний мир художника. В портрете А. Кручёных Михаил Ларионов вводит многозначный символ звезды, в иллюстрации «Ахмет» композиция построена на сочетании бытового шрифта, «лубочного» портрета и простого иконического знака – лиры, который создаёт определённый образ (идеограмма этого знака функциональна и в настоящий момент такой пиктограммой обозначают концертные залы). В листе К. Малевича «Арифметика» масштабно и целено выделены два сленгсимвола: «скобка» и «деление» - это знаки, которые в наши дни составляют единый общеизвестный и популярный знак - смайлик « (: »). Лист «Молитва» (Таблица 2, рис. 1) наполнен свободными абстрактными формами, в массе которых выделен символ стрелы, направляющей движение вверх (иллюстрации книги «Возрождение»). Показательны также декорации и эскизы к опере Михаила Матюшина и Алексея Кручёных «Победа над солнцем», где присутствуют узнаваемые знаки - солнце, глаз, схематические фигуры людей. В плакате к этой опере как композиционный и смысловой центр выделена история в рисунках-пиктограммах с иконическими знаками человека и лошади и символическим обозначением движения и воды (Таблица 2, рис. 8). Аналогичным способом решена иллюстрация Давида Бурлюка к книге «Молоко кобылиц». Существенное значение для построения связи между футуристами и обществом имел футуристический грим – театральный и «повседневный», наполненный как абстрактными символами (линии), так и иконическими формами (анималистические изображения) (Таблица 2, рис. 3). В манифесте «Почему мы раскрашиваемся» художники формулируют функцию рисунка как вида современной им коммуникации: «Мы же раскрашиваемся на час, и измена переживаний зовёт измену раскраски... Наша же раскраска - газетчик» [1, с. 163]. Такой подход к трансляции воплощённой в знаках идее, безусловно, соответствует основной функции визуальной комму-

никации XX-XXI веков – доступной передаче информации сообщения.

Футуристические опыты в области типографики напрямую перекликаются с современными тенденциями постмодернизма, в подтверждение чего выделим ряд приёмов, характерных как для работ футуристических художников, так и для современного дизайнера:

- динамичность композиции;
- самовыражение художника (дизайнера);
- отражение смысловой нагрузки текста в графическом оформлении;
- наложение фактур и применение рукописного шрифта;
- эксперименты с типографским набором (вариации кегля, изменение «фактуры текста»);
- работа с нестандартными форматами, бумагой.

При создании книг художники во многом опирались на собственное культурное наследие: «Если итальянские футуристы порывали с прошлым, то русские художники, напротив, углублялись в национальную традицию, стремились к сближению с народным творчеством, учились у народных мастеров»; «В отличие от западных коллег, у русских художников под рукой, дома, был живой пласт сохранившегося крестьянского искусства, от которого их творчество получало непосредственные импульсы. Не нужно было ехать, как Гогену на Таити; достаточно было отправиться в Вятскую или Тульскую губернии, чтобы встретиться с глубинными, подчас даже архаическими традициями в народном искусстве. Прямую связь с этими традициями обнаруживают книжки, в которых иллюстрации, как лубки, раскрашивались вручную («Помада» Ларионова)» [2, с. 95].

Интерес к примитивной пластике, русскому фольклору, лубку, автографу и обычному почерку, к самобытности культур древних народов Востока и Африки обогащали графический язык русских футуристов. Именно поэтому литография, была избрана футуристами для своих изданий. Подобная техника позволила работать с фактурой изображения, штриха, текста, создавала возможность передать эмоцию и динамику «живой» надписи, автографа «...как отражения личности художника слова» [2, с. 74], создавать знаки, близкие по графическому языку к первобытным пиктограммам. Футуристы также отмечали образно-смысловую базу рукописного шрифта, почерка: «Хлебников, Крученых, Н. Бурлюк и Кульбин в статьях и манифестах затрагивают ряд важных и неисследованных вопросов: о звуке и его графическом выражении, о графике печатного и рукописного слова как добавочном выразительном средстве, о синхронном воздействии в поэзии смысла, звучания и начертания слова» [2, с. 74].

Большая часть исследований творчества русских футуристов посвящена книге в целом, в связи с поставленной нами задачей определить роль футуристических опытов в современной коммуникации проследим работу букв и знаковых изображений. Для этого более подробно рассмотрим листы из книг «Танго с коровами. Железобетонные поэмы» (рисунки Владимира и Давида Бурлюков) и «1918». В книге «1918» отметим развороты с рисунками-картинами Кирилла Зданевича и стихами Алексея Кручёных (Таблица 2, рис. 5). Композиция разворота сохраняет целостность за счет внедрения абстрактных рисунков и символов (линий, треугольников и т.д.) на страницу с ритмично расположенными строками, а тонкие линии, ритм фактурных элементов и подписи Зданевича на странице с картиной соответствуют тексту и увеличенным выносным элементам букв. Текст стихов рукописный, что позволяет расставлять смысловые акценты и формировать «живую» фактуру строк. Рисованные элементы гармонично вписаны в текст, увеличивая эмоциональность стихов, которые написаны на особом футуристическом языке.

Подобный подход к оформлению текста востребован в современной типографике. Например, Эрик Шпикерман в работе «О шрифте», советует при оформлении факсимильных сообщений включить в текст символы, «...оживить текст небольшими картинками» [3] (знак телефона, домика, стрелки и

других вариантов указателей), т. е. «расставить акценты» для удобства восприятия этого текста.

В железобетонных поэмах Василия Каменского «Солнце» и «Тифлис» рисунки и текст уже не делятся на две страницы, а пиктографическая история органично связана с фразами. Поэма «Солнце» (Таблица 2, рис. 7) напоминает астрологическую схему с пиктограммами звезд, луны, самого солнца. Лист «Тифлис» (Таблица 2, рис. 6) ассоциируется с рукотворной картой, где путнику подробно рисуется дорога, а все подписи дублируются архаичными по графике рисунками (пиктограммами). Помимо этого автор сам уточняет форму произведения - «лубок», помогая нам проследить ещё одну немаловажную взаимосвязь: в народном лубке, картинка всегда дублирует текст, также как в этих железобетонных поэмах и также как в массовой визуальной коммуникации нашего времени, где пиктограмма обязательно дублирует информационное сообщение.

ТАБЛИЦА 2

Некоторые типограммы и пиктограммы, присутствующие в произведениях



Композиция обложки для книги Василия Каменского «Танго с коровами. Железобетонные поэмы» (Таблица 2, рис. 4) построена на сочетании рисунка обоев (на них напечатана книга) и контрастных по масштабу, массе и насыщенности типограмм. На обложке книги типограмма «танго» изображает абстрактное понятие, при этом точно передаёт ритм танца. Художник обращается к простому знаку-символу – квадрату, так как именно эта фигура соответствует такту музыки, кроме того, ассоциации с танцем усилены за счёт движения букв по кругу в типограмме, это движение дублируется размещением самих типограмм на странице по той же системе. Таким образом, автор визуализирует в простом символе звук и эмоцию танца. Зритель, не имея возможности прочитать понятный линейный текст, интуитивно считывает эмоциональную информацию. Для стихов и типограмм выбран наборный текст, который, при смене кеглей и насыщенности в большей степени соответствует ритмике танго, нежели свободный почерк. На зрительное восприятие рассчитаны также развороты книги с текстами и архаичные по графике пиктографические рассказы иллюстраций. Типограммы Бурлюков можно сравнить с произведением Франческо Канджулло «город Пьедигротта» (типোগрамма создаёт иконические изображения: силуэт пирамиды и солнца на её вершине или ветряной мельницы) и последующими работами русских конструктивистов. Исследователи конструктивизма С.О. Хан-Магомедов обозначает, что: «Влияние футуристической книги, наиболее интенсивный период формирования которой падает на пятилетие 1912-1916 годов, сказалось и в следующем пятилетии... Футуризм в книге, проявившийся в первые послереволюционные годы и в более широкой сфере (в театральных афишах и эмблемах, в обложках выставочных каталогов, рекламных плакатах и др.), расчистил место и создал условия для расцвета полиграфического искусства в 20-е годы, и в частности для конструктивистской книги... ввел целый ряд новых приемов, что прямо или косвенно сказалось в различных областях полиграфического искусства» [4, с. 357-358].

Для итальянского футуризма характерна интеграция в реальный городской мир и окружающие ситуации, ориентир на массовость и техногенность графического языка. Искусство русского футуризма в большей степени базировалось на основе традиций и личного восприятия, многие произведения были единичны и рукотворны. Но функциональность символического языка позволила этим направлениям осуществить одну из основных задач футуризма: была создана мобильная коммуникация между искусством и обществом. Эксперименты русских и итальянских футуристов в области типографики оказали значительное влияние на дальнейшее развитие визуальных коммуникаций и графического дизайна в целом.

Подводя итоги, зафиксируем выявленные в процессе анализа основные аспекты взаимодействия пиктографики и текстового сообщения, помогающие достичь большей информативности при построении коммуникации:

- дублирование текстового сообщения знаками (рисунка - текстом);
- замена алфавитного текста символьным;
- замена буквы или слова знаком (пиктограммой);
- усиление эмоциональной насыщенности текстового сообщения;
- декорирование текста;
- построение межнациональной коммуникации (через знак доступен смысл сообщения).

## Библиографический список

1. Футуризм - радикальная революция. Италия - Россия: К 100-летию художественного движения / ГМИИ им. А.С. Пушкина. – М.: Красная площадь, 2008.
  2. Ковтун, Е.В. Русская футуристическая книга / Е.В. Ковтун. – М.: Книга, 1989.
  3. Шпикерман, Э. О шрифте / Э. Шпикерман. – М.: Пара Тайп, 2005.
  4. Хан-Магомедов, С.О. Пионеры советского дизайна / С.О. Хан-Магомедов. – М.: Галарт, 1995.
- Статья поступила в редакцию 2.06.09

УДК 78.03 (47)

*В.Ф. Кочекон, доц. ГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru***АБОНЕМЕНТ «НАРОДНИКОВ» – УНИКАЛЬНЫЙ ЧЕЛЯБИНСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ**

Данная статья раскрывает один из этапов истории развития русских народных инструментов на Южном Урале. Организация абонементов явилась смелым экспериментом в области русского народного инструментария. Первый в РСФСР абонемент стал уникальной формой пропаганды народных инструментов в музыкальной жизни не только Челябинской области, но и всей страны. Челябинский абонемент народных инструментов был взят за образец новой концертной деятельности во многих городах СССР.

**Ключевые слова:** абонемент, народные инструменты, исполнители, слушатели, концерт, филармония.

В настоящее время у специалистов-«народников» вызывает большую озабоченность состояние проблемы развития русских народных инструментов. По большому счету, эта проблема государственная. Она должна серьезно обеспокоить наших государственных мужей, ибо развитие русских народных инструментов – не узко корпоративная проблема, а одна из доминант нашей национальной культуры, не требующая отлагательств в решении. Без присутствия в нашей жизни русских народных музыкальных инструментов немислимо все многообразие, колорит российской культуры, немислимо само существование нации. На фоне происходящих перемен последних двух десятилетий отмечаются негативные процессы, связанные с русским народным инструментарием, образованием, пропагандой, воспитанием в сфере отечественных национальных струнных и клавишных музыкальных инструментов. На сегодняшний день четко прослеживается тенденция сокращения классов народных инструментов на всех ступенях обучения: начальном, среднем специальном, высшем. Подавляющее большинство поступающих в музыкальные школы, школы искусств не изъявляют особого желания учиться на народных инструментах: баяне, балалайке, домре. В плане художественной самодеятельности этот негативный процесс проявился в фактической ликвидации сети кружков по обучению игре на данных инструментах, в исчезновении огромного количества любительских оркестров и ансамблей соответствующей направленности. Конечно, все эти негативные моменты удобно было бы списать на общую нестабильность и сегодняшнюю неопределенность социально-экономического развития российского государства. Вне всякого сомнения, экономика играет определяющую роль для всех надстроечных сфер – искусства, образования, культуры, идеологии. Но нельзя говорить о воспитании истинного патриота своей страны (а воспитание патриотизма неразрывно связано с народными инструментами как части национальной культуры), кивая на сложность экономических вопросов и при этом прилагая лишь минимум усилий для решения непростых задач по сохранению и развитию русского национального инструментального искусства. Но административные «верха» в сфере культуры и искусства, к сожалению, занимают именно такую позицию. А ведь мы знаем, что даже в тяжелейшие военные годы (1941 – 1945 гг.) правительство нашей страны уделяло существенное внимание вопросам культуры и искусства в целом, и народным инструментам в частности.

Есть различные пути и способы возрождения былого значения и популярности народных инструментов. Самое удивительное, что они давно известны, доказали свою безусловную состоятельность, большую эффективность и принесли огромную пользу в деле приобщения населения к русскому народному инструментарию. Если мы обратимся к сравнительно недавней истории музыкального развития Челябинской области, то одним из таких путей был, по сути, первый в Советском Союзе абонемент «Исполнители на русских народных инструментах».

Система концертных и театральных абонементов использовалась в российском искусстве еще до октябрьского переворота 1917 года. После 1917 года эта система сохранилась и получила повсеместное внедрение в концертную деятельность. Челябинская городская государственная филармония (с 1963 г. она стала областной) еще с 40-х годов прошлого столетия успешно практиковала систему абонементов в своей

деятельности. А в сезоне 1970/71 года в Челябинской областной филармонии был организован уже 21 абонемент.

Как свидетельствует анализ литературных источников и периодической печати [1; 2; 3], а также личное участие автора в музыкальной жизни г. Челябинска концертные выступления «народников-гастролеров» в Челябинске до 1968 года ничем особым не отличались от выступлений «народников» в других городах СССР. Два-три приезда «солистов-народников» были нормой концертной жизни города. Например, в Московском Центральном Доме железнодорожников и Львовской филармонии в начале 70-х годов прошлого столетия существовал смешанный абонемент, где выступления «народников» присутствовали в концертных программах наряду с представителями классического искусства. Подобные абонементы - смешанные абонементы для городов Челябинской области (№ 7 и № 8) – имелись в Челябинской областной филармонии уже в 1960-х годах. Абонемент № 7 (для жителей г. Магнитогорска) включал восемь камерных концертов: Народного артиста СССР, лауреата Государственных премий, профессора Л. Оборина (фортепиано); лауреата II Международного конкурса им. П.И. Чайковского и конкурса им. М. Лонг М. Мдивани (фортепиано); Народного артиста Эстонской ССР, профессора Р. Алумэ (скрипка); Заслуженного артиста РСФСР П. Нечепоренко (балалайка). Абонемент № 8 – (для жителей г. Миасса): лауреата I Международного конкурса им. П.И. Чайковского Л. Власенко (фортепиано); Заслуженной артистки Украинской ССР, лауреата международного конкурса О. Пархо-менко (скрипка); лауреата международного конкурса С. Доренского (фортепиано); Заслуженного артиста РСФСР, лауреата всесоюзного конкурса А. Иванова-Крамского (гитара); лауреата международного конкурса А. Беляева (баян) и др.

В это же время был впервые организован и абонемент № 10 «Ансамбли и исполнители на народных инструментах». Этот абонемент явился своего рода предтечей последующих абонементов «специализированного» плана. Он достоин «прошел проверку на прочность» и тем самым определил стратегию и тактику нового для страны начинания. В этом абонемента выступали следующие исполнители: А. Беляев (электронный баян), П. Нечепоренко (балалайка), Ю. Казаков (многоотборный баян), Е. Авксентьев (балалайка).

По нашему мнению, для организации абонементов в Челябинске имелись все необходимые условия: наличие огромной аудитории, включающей целую армию самодеятельности, учащихся музыкальных школ, кружков и студий, просто любителей народной музыки, народных инструментов; мощная кафедра народных инструментов Челябинского государственного института культуры – кузница кадров «народников» и пропагандист русского народного искусства; четыре музыкальных училища. К отмеченным условиям можно также отнести заинтересованность администрации учреждения в организации подобных мероприятий.

Кроме того, важнейшим, если не ключевым, условием можно считать деятельность заведующего кафедрой народных инструментов Челябинского государственного института культуры Юрия Григорьевича Ястребова. Именно Юрий Григорьевич, истинный народник, прекрасный специалист, до глубины души болеющий за «народное дело», явился инициатором и организатором того большого, настоящего и, безусловно, нужного начинания и всех последующих мероприятий,

которые без преувеличения можно сказать, оставили яркий след в культуре и искусстве не только Южного Урала, но и всей огромной страны.

Повторимся, сказав, что до сезона 1970/71 года в стране не было сугубо «народного» абонементов, поэтому представители г. Челябинска явились зачинателями подобного мероприятия в СССР. Отсутствие опыта в его организации компенсировалось огромной энергией, энтузиазмом и административным талантом Ю.Г. Ястребова и его соратников по «народному делу». О том, что первый опыт оказался успешным, свидетельствуют все последующие годы существования абонементов. Он получил известность и в Росконцерте, и в Министерстве культуры РСФСР. Челябинский эксперимент нашел горячих сторонников в гг. Горьком, Свердловске, Астрахани и др. Авторитет первооткрывателей и престиж музыкальной культуры г. Челябинска был не только поддержан, но и всемерно развивался, совершенствовался общими усилиями.

С 1976 года абонемент стал называться «Мастера искусств – исполнители на русских народных инструментах».

Любое новое связано с ломкой старого, привычного, укоренившегося. Так было и с организацией абонементов «народников». Не случайно при всей заинтересованности, проявленной руководством филармонии, на первых порах было высказано немало сомнений: где найти столько исполнителей, пойдет ли слушатель, как составлять график приезда солистов-«гастролеров», работающих по календарным планам «трех китов», какими являлись «Росконцерт», «Москонцерт» и «Союзконцерт»?

На наш взгляд, уже первые абонементные концерты опровергли все сомнения: налицо всегда переполненный зал, приподнятая праздничная атмосфера гудящего фойе и, конечно же, гром аплодисментов и оваций в адрес виновника торжества. Эта любовь к народным инструментам – одна из традиций музыкальной культуры г. Челябинска, города, который уже в 60-х годах прошлого столетия значился во всех каталогах по инструментоведению. Дело в том, что именно в нашем городе была предпринята одна из немногих в 20 веке попыток возродить искусство игры на древнерусском музыкальном инструменте гудке. Кстати сказать, мастерству квартета гудочников Челябинского тракторного завода аплодировали москвичи в 1948 году на всероссийском смотре художественной самодеятельности.

К организации абонементного цикла была подключена музыкальная общественность. Созданный актив любителей народной музыки – весьма мощный рычаг в улучшении организации концертов на местах. Распространение абонементных книжек, организация творческих встреч, своевременное оповещение о предстоящих концертах – вот круг основных задач, решавшихся активом в лице заведующих отделениями народных инструментов музыкальных школ, училищ и кафедры народных инструментов института культуры.

Первый концерт абонементного цикла в г. Челябинске дали Иван Шепельский, Анатолий Хижняк, Николай Худяков («Уральское трио баянистов»), которые в течение последующих десяти сезонов подготовили девять сольных программ, что является абсолютным рекордом не только в рамках данного абонементов, но и в истории жанра народных инструментов.

За три сезона после организации абонементов его слушателями стали более трех с половиной тысяч человек, на четвертый сезон было забронировано шестьсот мест.

Если говорить об итогах пяти лет существования абонементов «народников», то самыми существенными итогами, мы считаем, можно считать следующее: во-первых, участие челябинских исполнителей (домрист В. Жданов баянист Б. Потеряев); во-вторых, постоянство аудитории концертного зала филармонии; в-третьих, тот факт, что подобный цикл абонементных концертов на протяжении пяти лет существовал в единственном городе Российской Федерации, не считая г. Москвы.

Удачный дебют челябинских музыкантов, выступавших в пятом сезоне с известными в стране исполнителями, позволил дирекции филармонии продолжить данное начинание.

При этом абонементный цикл концертов явился школой исполнителей мастерства для челябинских музыкантов, выступавших с именитыми музыкантами.

В 1975 году Челябинская областная филармония совместно с институтом культуры организовали в городах горнозаводской зоны области абонементный цикл концертов-лекций. Так было положено начало организации систематических встреч челябинских музыкантов с учащимися профтехучилищ, общеобразовательных и музыкальных школ, с рабочими. Первые два сезона функционировал абонементный цикл «Звучат русские народные инструменты». Затем, следуя пожеланиям слушателей, этот цикл был видоизменен. Новый абонементный цикл – «Беседы о музыке и музыкантах», кроме встреч с исполнителями на народных инструментах, включал встречи с фортепианным трио, струнным квартетом, с солистами-скрипачами и пианистами областной филармонии. За три концертных сезона состоялось около двухсот концертов, на которых побывало более восьми тысяч горнозаводских слушателей.

С шестого сезона рамки абонементов значительно расширились за счет местных исполнителей. Стал постоянно действовать в городах области новый абонементный цикл концертов. С мастерством баянистов (Николаем Малыгин, Борис Потеряев, Владимир Бычков); балалаечников (Юрий Мугерман, Василий Медведев, Шаукат Амиров); домристов (Валерий Жданов), дирижеров оркестров народных инструментов института культуры и музыкального училища (Борис Ворон, Леонид Шкарупа) познакомились слушатели гг. Златоуст, Аша, Миньяр, Сатка, Катав-Ивановск и др.

За семь сезонов было проведено пятьдесят шесть концертов, на них побывало свыше тридцати тысяч слушателей. Цифры довольно внушительные, чтобы еще раз опровергнуть пессимистические доводы об утрате былой славы и популярности народных инструментов.

Новинкой восьмого абонементного цикла явилось то, что если предыдущие семь лет его слушателями были учащиеся музыкальных школ и училищ, студенты института культуры, то в восьмом сезоне большое внимание уделялось детской аудитории, для которой проводились воскресные дневные концерты. Причем во многих детских музыкальных школах к участию в них привлекались и родители юных музыкантов.

Доступность восприятия исполняемых произведений, массовое распространение русских народных инструментов сделали вполне реальными планы выхода абонементных концертов на аудиторию учащихся профессионально-технических училищ города. Центральной концертной площадкой для этого стала сцена Дворца культуры профтехобразования «Смена». Кроме того была охвачена и студенческая аудитория – концерты народников проходили в актовом зале политехнического, медицинского, педагогического и других институтов.

Тот факт, что многие иногородние исполнители в течение действия абонементов «народников» побывали в Челябинске по нескольку раз, тоже свидетельствует, на наш взгляд, о его популярности и о желании ведущих солистов показать челябинским слушателям свои новые программы.

В развитие реализованной идеи в конце 1970-х годов на базе абонементов были организованы своего рода «циклы-спутники» по жанрам: «оркестры и ансамбли», «баян и аккордеон», «домра и балалайка». Параллельно с ними в Челябинске был организован цикл концертов «Гитара и гитаристы», явившийся, по существу, также первым среди такого рода абонементов в СССР. Таким образом, на рубеже конца 1970-х начала 1980-х гг. на Южном Урале одновременно существовало четыре цикла концертов в жанре народных инструментов.

Десять лет существования абонементов подтвердило его жизнеспособность, популярность и необходимость. Реально наметились перспективы расширения его форм. «Отцом» челябинского абонементов – Ю.Г. Ястребовым уже разрабатывались новые схемы его работы. Предполагалось, что будет создан единый абонементный цикл народников от г. Москвы до г. Владивостока, когда тот или иной артист, отправляясь

по городам Дальнего Востока, Сибири или Урала, будет уверен в том, что все запланированные концерты будут выполнены, а все концертные залы будут заполнены.

В рамках деятельности абонементов «народников» также было положено начало выступлениям солистов Росконцерта для учащихся сельских музыкальных школ. Резонанс этого начинания был велик, так как посещение школ лауреатами международных конкурсов было событием из ряда вон выходящим.

Немного из области арифметики, играющей значительную роль в любом деле. Любая филармония имеет финансовые потребности, но несмотря на это, челябинский абонемент был самым доступным из всех известных абонементных циклов в народно-инструментальном жанре. Об этом можно сделать однозначный вывод, исходя из стоимости разового посещения, которое составляло в г. Челябинске всего 19 (!), тогда как в Астрахани – 80-90 копеек, в Саратове – 70 копеек, Горьком – 60-70 копеек (имейте в виду, что денежное соотношение тех лет и нашего времени несопоставимо: рубль был достаточно «тяжел»).

Прежде чем стоимость билета абонементного цикла была доведена до полутора рублей, челябинский слушатель платил от трех до пяти рублей. Так было первые два сезона.

Организация дифференцированных абонементных циклов – необходимая задача. Исполнительских сил для организации подобных циклов в освещаемый период имелось вполне достаточно. Нужна была подготовленная база, необходимость создания «своей» аудитории для каждого цикла.

Разумеется, в одной статье невозможно решить весь комплекс вопросов животрепещущей проблемы, имеющей к тому же социальное звучание, проблемы, обладающей достоинством всеобщности. Ведь в современном искусстве нет более важной задачи, чем та, которая преследует цель сохранения и дальнейшего развития вековых традиций национальной культуры прошлого, культивирования и бытования ее в настоящем времени. А это прямой путь в завтрашний день народных инструментов, в их гарантированное и светлое будущее.

Каковы же итоги первого десятилетия абонемента? В Челябинске побывали практически все ведущие исполнители-солисты и коллективы (свыше пятидесяти). Ежегодно проводилось восемь абонементных концертов, плюс к этому еще два-три незапланированных кассовых выступления. Всего проведено свыше ста двадцати праздников народно-инструментальной музыки. Посетителями абонементного цикла «Звучат русские народные инструменты» стали около девяноста тысяч человек. В числе постоянных слушателей – учащиеся музыкальных школ и трех специальных учебных заведений (музыкальное, культурно-просветительское и музыкально-педагогическое училища), студенты института культуры, а также многочисленные участники художественной самодеятельности, организуемой при клубах и домах культуры. Концерты «народников» проходили не только в

Челябинске, но и в городах области: Аша, Бакал, Златоуст, Магнитогорск, Миасс, Миньяр, Сатка, что, несомненно, придавало общественный резонанс этому начинанию.

Значение и роль абонемента можно определить, по нашему мнению, в нижеследующем.

1. Была создана новая и дееспособная форма культивирования народно-инструментальной музыки.

2. Абонемент был организован впервые в России.

3. Немаловажным стало создание в г. Челябинске соответствующей базы, имелись все условия для организации абонемента.

4. Проявилась заинтересованность, как центральных, так и местных органов власти.

5. Абонемент явился образцом для организации в других городах СССР.

6. Значимы традиционность, длительность его существования – 10 лет (на протяжении 5 лет – единственный после абонемента г. Москвы).

7. Имелась массовость работы абонемента, участием в его работе были охвачены самые широкие слои населения.

8. Аудитория и наполняемость концертных залов были постоянными.

9. Выступавшие «гастролеры-народники» являли собой цвет профессионального музыкального искусства СССР.

10. Позитивным был опыт включения в концертные программы выступлений собственных исполнителей.

11. Длительное существование абонемента «народников» способствовало появлению абонементов-«спутников».

12. Впервые в СССР был организован абонемент «Гитара и гитарист».

13. Абонемент способствовал организации в Челябинской области многих музыкальных мероприятий народно-инструментальной направленности.

Таким образом, можно утверждать об уникальной, созданной на Южном Урале, системе пропаганды народно-инструментальной музыки.

К сожалению, после отъезда из г. Челябинска Ю.Г. Ястребова данная система не сохранилась, соответствующий опыт и богатые традиции пропаганды народно-инструментального искусства в 1980-е годы были утрачены. Но остался яркий пример, который и в настоящее время является актуальным и вполне применимым для практики народно-инструментального исполнительства.

Таким образом, из всего сказанного логичен, по нашему мнению, вывод: челябинский эксперимент – яркий пример, который и в настоящее время является актуальным и вполне применимым для практики народно-инструментального исполнительства. Абонемент – это мощный фактор, способный возродить угасающий интерес к исконно национальным музыкальным инструментам. Данный вывод подтверждают челябинские музыканты и профессиональные исполнители-народники России, гастролирующие в Челябинске.

#### Библиографический список

1. Малыгин Н.Н. Звучат народные инструменты // Челябинский рабочий. – 1977. – 29 мая.
2. Синецкая Т.М. Челябинская филармония: люди и время (1937 – 2007). - Челябинск, 2007.
3. Ястребов Ю.Г. Баян, домра, балалайка // Челябинский рабочий. – 1971. – 11 июня.

Статья поступила в редакцию 24.06.09

УДК 658.512.3:744.4

*А.В. Шолохов, аспирант СПГУТД, г. Санкт-Петербург, E-mail: mate63@mail.ru*

#### **ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ РЕКЛАМОДАТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКА)**

В статье дается обзор и анализ наружной печатной рекламы социальной направленности размещенной в Иркутске. Выявляется специфика функционирования подобных образов в ситуации диктата рекламодателей как визуализация их предпочтений, а так же анализ информационно-графической организации и художественных средств выразительности подобных рекламных конструкций.

**Ключевые слова:** реклама; графический дизайн, наружная реклама, композиционный анализ, социальная реклама; рекламный образ, региональная реклама, реклама в Иркутске.

В современной ситуации реклама - это нечто большее, чем просто механизм обеспечения сбыта, она становится неким социокультурным феноменом, большая часть которой находится в визуальном поле. Поэтому, анализируя рекламную графику как визуальный механизм воздействия на аудиторию, можно выявить некоторые установки и предпочтения общества или, по крайней мере, его части. В идеале графический дизайн рекламной продукции является визуализатором предпочтений тех, на кого он должен воздействовать, но в современной российской региональной практике он больше отражает взгляды тех, кто его заказывает, и в этом смысле наглядно демонстрирует не только формально декларируемое, но и реальное отношение рекламодателей к аудитории. Собственно только в ситуации диктата рекламодателя над дизайнером, недостаточной его компетентности - при анализе рекламной графики можно выявить его предпочтения и установки, в том числе и социально значимые.

Одним из инструментов выявления установок рекламодателя может служить анализ графической организации информационного поля заказанной им продукции. Подобный вид анализа используется для выявления закономерностей структуры художественных произведений. Но для анализа рекламной графики этого явно не достаточно, поскольку реклама апеллирует «к подсознанию, сфере инстинктов, к глубинным бессознательным основам эстетического восприятия мира, которые сохраняются у современного человечества в гораздо более первозданном виде, нежели его рациональное сознание, со всевозможными напластованиями относительно новых культурных и цивилизационных стереотипов»[1, с. 5]. Поэтому анализ графической организации информационного поля - это не только композиционный анализ, но и анализ композиции как семиотической системы и психологических приемов визуальной манипуляции сознанием аудитории.

Такие формообразующие факторы в изображении, как целостность, ритм, композиционный центр, формат, колорит, контраст, нюанс, равновесие, пропорциональность, симметрия, асимметрия, масштабность, перспектива, особенности проявления тона, света, цвета, фактуры, а также технические средства и приемы, служат в рекламе для сугубо утилитарной цели - привлечь внимание аудитории и добиться предпочтения для рекламируемого товара или услуги, а значит, в конечном итоге, получить коммерческий результат. Это принципиально отличает дизайн рекламной продукции от произведений графического искусства, где все эти средства служат для самовыражения автора. Поэтому, графы [2, с. 93] в визуальной рекламе выступают инструментами рекламного воздействия.

Еще А.Гильдебрандт высказал мысль о том, что зрение - это пространственное «считывание» явлений, которое происходит бессознательно и которое связано с теми или иными эмоциональными проявлениями через художественные выразительные средства.[3, с. 33]

Собственно психологическое воздействие графов основывается на действии перцептивных сил, механизм возникновения которых подробно рассматривал Р.Арнхейм в своей работе «Искусство и визуальное восприятие». [4] Его исследования послужат нам базой для дальнейших рассуждений.

Необходимо оговориться, что ассоциативное наполнение графических элементов зависит, прежде всего, от культурных, национальных, исторических, гендерных и т. д. параметров аудитории.

В региональной практике дизайна рекламной продукции, на наш взгляд, существует определенная специфика, обусловленная тем, что производство ее в таких городах как Иркутск имеет существенно меньшие бюджеты, чем в столицах, что не позволяет привлечь к созданию рекламного продукта специалистов высокой квалификации. Наиболее показательной с этой точки зрения является имиджевая реклама административных институтов, которую часто относят к социальной, поскольку прямой коммерческой выгоды она не имеет. Созда-

ние дизайна подобной рекламы финансируется, как правило, по так называемому «остаточному принципу».

Зачастую администраторы не обладают пониманием принципов функционирования и создания подобной рекламно-пропагандистской продукции, в тоже время, как правило, достаточно авторитарны, и бюджет для ее создания невелик. Дизайнеры в этой ситуации вынуждены выступать во многих ипостасях (копирайтера, арт-директора, дизайнера, верстальщика, психолога, лингвиста, и т.д.) для того чтобы визуализировать требования рекламодателя, который принимает решение вне зависимости от реальных задач, а по принципу «нравится - не нравится ему лично».

Примером является серия билбордов ко дню города (Ил.1, 2), достаточно эмоционально позитивное вербальное обращение, (стилистически ассоциирующееся с поздравительными открытками и вызывающее ожидания соответствующей праздничного, теплого визуального ряда), резко контрастирует с жесткой ортогональной структурой визуального поля рекламной графики.



Рис. 1

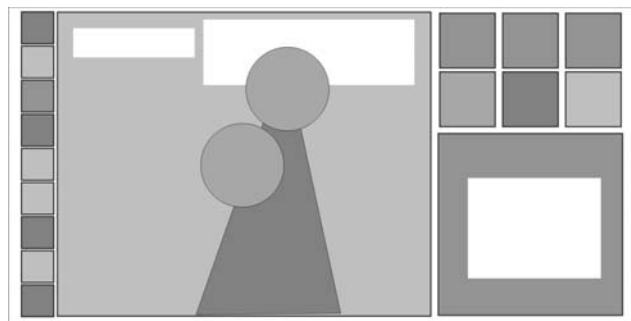


Рис. 2

Как бы живые, непрофессионально сделанные фотографии придают обращению оттенок небрежности, а фигура Бабра на гербе города, отвернувшаяся от персонажей, выступает символом отношения официальной власти к своим жителям - их фото. Слабый контраст, а так же достаточно спорная сочетаемость разных гротесковых гарнитур оформляющих словесную часть рекламного обращения приводит к общей невнятности в иерархии значимости и последовательности считывания вербальной информации. В этой ситуации жесткость структуры (адресующая искусленного зрителя к эстетике Швейцарской школы дизайна, которая критиковалась за излишнюю жесткость и холодность) не спасает положение, а наоборот еще более усугубляет его.

Так как цветовое решение структурных элементов визуального поля рекламно графического продукта не учитывает их цвето-контрастные отношения. Это приводит к тому, что некоторые элементы становятся, практически неразличимы на расстоянии. Рекламное обращение превращается в ребус, для разгадывания которого необходимо приложить усилие, это в свою очередь вызывает раздражение у воспринимающей аудитории, нивелируя формально позитивно окрашенное пожелание.

Вся эта серия состоит из практически одинаковых графических композиций с разными фотографиями в центре: грузин с рогом вина, врач и т.д. Мы не приводим их здесь, так как принципиально они ничем не отличаются друг от друга в своем формальном и декларируемом содержании.

В конце 2008 года на улицах Иркутска была размещена серия билбордов по заказу управления культуры Иркутской области в рамках рекламной компании. Одновременно по телевидению шли видеоролики, где известные в России деятели культуры, в том числе и родившиеся в Иркутской области (Д. Мацуев, Е. Евтушенко, В. Распутин) говорили о проблемах Российской культуры. Пафос всех этих выступлений заключался в том, что культура в современной России находится в плачевном состоянии и ей, то есть культуре, необходимо помогать всеми возможными способами. В графическом исполнении эта сентенция была проиллюстрирована с использованием одного персонажа (Ил. 3-6).



рис. 3

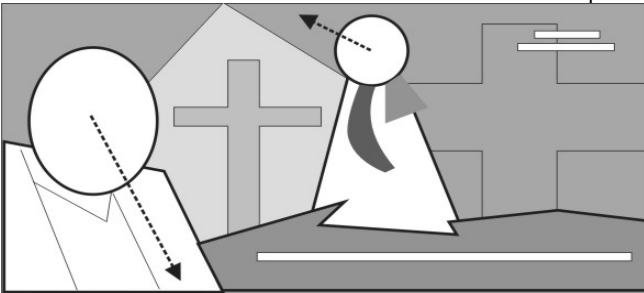


рис. 4



рис. 5



рис. 6

Несомненно, фигура В.Г. Распутина широко известна в России и выбор ее для привлечения внимания к важной проблеме совершенно оправдан. Однако то, что на всех трех билбордах только одно лицо, а словесная часть рекламного произведения занимает незначительную часть композиции, привело к тому, что появление этой рекламы было встречено жителями города в лучшем случае с недоумением, в худшем - как рекламу самого Распутина, что нивелировало пафос формального обращения. Можно было слышать и такое мнение: «Чем себя рекламировать, лучше б на эти деньги помог народу и культуре».

Анализ графического содержания визуального поля этих рекламных произведений только подтверждает все вышеизложенное. Левую, переднюю часть изображения (первый план) занимает фотография В.Г. Распутина с опущенной головой и взглядом, обращенным вниз. Как отмечают многие психологи (исследования А.А. Бодалева и его сотрудников, исследования академика АМН СССР В.В. Куприянова, автора книг «Лицо человека» и «Лицо больного» [5] и т.д.) склоненная голова (при опущенном взгляде) - показатель подчинения, а также стыда. На лице явные следы грусти: сниженный тонус мышц, рассеянный взгляд, сомкнутые губы, умеренно опущенные углы рта. Однако образ писателя резко контрастирует с изображением на третьем плане где расположены в одном случае счастливая девушка в народном костюме, в остальных - красиво и добротно выглядящие здания Иркутского драматического театра и областной библиотеки, и эти внешне благополучно выглядящие образы не дают повода к грусти.

В то же время острые деструктивные линии, ограничивающие поле, с размещенным слоганом, расположенное во втором плане в нижней части, вызывают ощущение беспокойства и некоторой агрессии. Острые углы их направлены на изображения третьего плана, ассоциируясь с некой преградой, отделяющей главного персонажа от благополучной жизни. Размер шрифта слогана слишком мелок и выбран без учета его восприятия на расстоянии и поэтому его смысл выпадает из общего контекста восприятия этого рекламного произведения.

Анализ цветографического решения этих образцов наружной печатной рекламы определил колористическую эстетику некоторых образцов как опирающуюся на народную, в остальных как эстетику туристических буклетов или жанра парадной городской фотографии. Однако и то и другое в своем стереотипном восприятии имеет явные позитивные ассоциации, что контрастирует с унылым образом главного персонажа.

Подобная организация информационного наполнения этих образцов рекламной графики приводит к общей невразумительности рекламного обращения.

На наш взгляд подобное формальное отношение к социальной рекламе можно признать системным у Иркутского административного рекламодателя. Размещаемая в течение 2006-2009 годов (Ил. 7-9) к значимым событиям серия билбордов, это доказывает.



рис. 7





рис. 8



рис. 9

Анализ информационного наполнения этих образцов рекламной графики выявляет эмоциональную нейтральность и даже некоторую невнятность вербального обращения. При этом композиционно это обращение оформлено курсивным наборным шрифтом с засечками, в достаточно компактном блоке, который в иерархии элементов занимает последнее место. Это подразумевает, что зритель воспримет его не значительным, а так как не учтены особенности считывания информации на расстоянии, то тем более вербальное обращение не им будет воспринято. Низкий контраст цвета шрифта и поля, на котором он расположен, еще более усугубляет положение, а в некоторых случаях, как видно на фотографии (Ил. 7), текст вообще заслонен и не участвует в формировании визуального образа.

Главным в композиционном ядре этих графических конструктов является фотографии административных и общественных зданий, которые выступают маркерами во-первых принадлежности к месту, во-вторых как иллюстрация позитивных изменений в городе. Однако, то что на этих фотографиях практически отсутствуют образы людей, их стилистическое решение, создает впечатление некоторой отчужденности от реальности. Это впечатление усиливается когда жители сопоставляют эти глянецовые фотографии с реальным состоянием своих домов, дворов. Обращает на себя внимание, что бабр на гербе Иркутска (в том числе и фирменный знак административного аппарата) направлен от основного изображения, тем самым разрушая композиционную целостность создаваемого рекламно-графического продукта.

Общая довольно примитивная композиционная организация этих образцов наружной печатной рекламы позволяет сделать вывод, что в этом случае наиболее простой в понимании их авторов путь, не приводит к прагматической состоятельности рекламного продукта, а наоборот закладывает ассоциации прямо противоположные целям и задачам формального послания.

Иркутская практика предлагает и другие образцы рекламной графики, в которых используются социально значимые темы. Это реклама коммерческих фирм, использующих их для того, чтобы закамуфлировать коммерческую подоплеку своего рекламного обращения, как своеобразный мостик, преодолевающий отторжение от коммерческой рекламы, тем самым повышая коммерческий эффект. И достаточно часто такую рекламу тоже называют социальной, что в корне не верно. Подобные виды рекламы можно назвать рекламой престижа, так как реализация коммерческого эффекта происходит

за счет повышения социального статуса рекламодателя, а через него и увеличение лояльности аудитории, что и является целью этого вида рекламы.

«Проникновение социальных призывов в традиционно коммерческий рынок наружной рекламы в наших городах становится настолько повсеместным, что это уже невозможно не замечать. Рынок "наружки" кишит предложениями со слоганами о "яркой стороне жизни" и будущем, зависящим "только от тебя". Реклама товаров, услуг и брэндов уступает место текстам типа "Пристегните самого дорогого", "Побеждайте с нами", "Загляни в глаза ребенку", "Детских сигарет не бывает", "Участковый от слова Участие". Хозяин, разумеется, барин, но отчего это наступление социалки так неэффективно, а ее исполнение все чаще отдает пошлостью?» [6]

Приведем пример, на наш взгляд, удачного рекламного обращения (Ил. 10,11).



рис. 10

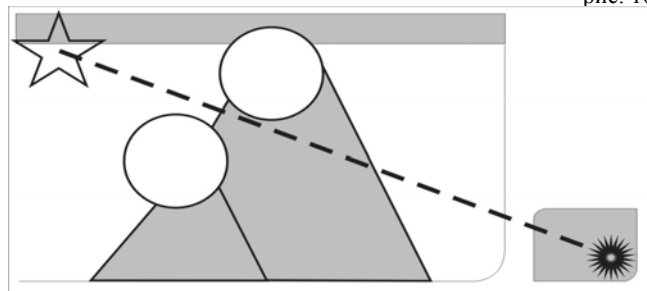


рис. 11

Использован ракурс снизу – так, как правило, воспринимаются памятники, общий пирамидальный абрис фигур еще более усиливает впечатление монументальности. Улыбки на лицах персонажей настраивают зрителя на позитивное, радостное восприятие. В данном билборде используется архетип прошлого – черно-белые фотографии. Но этот эффект в сопоставлении с современным образом (цветным) ребенка в военной форме подчеркивает неразрывную связь героического прошлого и юного настоящего, вызывая у зрителя положительные эмоции. А ясно прочитываемая диагональ – орден-логотип – через двоякий позитивный образ переносит эти транслируемые качества на фирму, разместившую эту рекламу. Обращение авторов этого рекламно-графического произведения к стилистике плакатной графики времен Великой Отечественной войны, придает ему дополнительные положительные предпочтения.

Можно привести еще один пример (Ил. 12, 13).



рис. 12

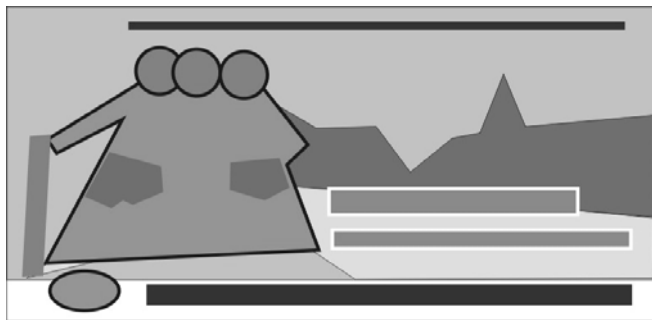


рис. 13

Не такой удачный с точки зрения композиционно-информационной организации (переизбыток визуальных образов, тяготеющий к тотальному заполнению всего графического поля), но создающий положительное впечатление о заказчике этой рекламы.

Этот рекламный билборд использует прием фотоколлажа, совмещающий в себе черно-белую фотографию (архетип прошлого) и цветную фотографию благоустроенного города как визуализацию вербальной части графической композиции. Совокупный образ складывается из сопоставления ассоциаций со счастливым детством (ведь практически каждый может про себя сказать, что в детство это то, о чем вспоминают с нежностью) и процветающим настоящим. На эту ассоциативную ось нанизано завершающее вербальное сообщение, включающее название того, кто заказал эту рекламу. Рекламное обращение этой рекламы можно конкретизировать так: Ваше счастливое детство – ваше процветающее настоящее – ООО «Тимлюйский цементный завод». Как видно, общее композиционное решение согласовывается с этим обращением.

Заказчики дизайна этого рекламного-графического продукта, были, несомненно, движимы прагматическими целями и поэтому, вкладывая деньги в рекламу, не могли позволить себе формально подойти к ее созданию.

По мнению социолога Дэниела Бурстина, реклама в середине прошлого века создала американскую нацию. Каким же образом? Прежде всего - создавая в сознании потребителя идеал, к которому должна стремиться нация. В наших примерах наблюдается парадоксальная ситуация: реклама коммерческих фирм гораздо понятнее и более дружелюбна в отличие от рекламы, созданной на государственные деньги. Воз-

можно, причиной этому является то, что коммерческие фирмы в силу своих меркантильных интересов вынуждены говорить со своей аудиторией о том, что эту аудиторию волнует, ей понятно и то, что эта аудитория желает услышать. Организации же, которые по определению должны заниматься продвижением социально-позитивных идей наоборот создают такие рекламные обращения, которые игнорируя ожидания аудитории, транслируют формальное и холодное послание, превращаясь в акт самолюбования административного истеблишмента, а в некоторых случаях, в антирекламу самой администрации. Тем самым девальвируя отношение к социально значимым идеям, которые формально транслируются.

Усиление этого эффекта в Иркутске происходит потому, что в использовании собственного пространства в рекламных целях он далеко превосходит другие сибирские города. В Омске, Томске – городах имеющих, как и Иркутск, компактный исторический центр, реклама вынесена за пределы этих центров. В Иркутске же реклама, во многом закрывая собой исторические фасады, искажает восприятие горожанами собственного города. Происходит замещение исторической среды иллюзорной – виртуальностью рекламного мира. Как отмечает В.Ф.Сидоренко: «В какой-то степени подобная ситуация характерна для нынешнего этапа развития информационной проектной культуры, строящей образы среды как виртуальной реальности, «как образ в образе», вытесняющий и замещающий повсюду первичную реальность» [7, с.94]. Однако, подобная ситуация предполагает особую ответственность дизайнеров-проектировщиков печатной рекламы.

Как показывает проведенный анализ графической организации информационного поля дизайн-графики социальной направленности Иркутска, композиционные, стилистические приемы, как правило, имеют случайный формальный характер, лишенный логики пропагандистской сути этих произведений. Главным качеством, которого является программирование эмоционального воздействия, и возможным, только с учетом разных уровней восприятия соотносящихся между собой и связанных со средствами художественной выразительности. Несогласованность графических приемов, средств художественной выразительности в проектировании рекламной графики Иркутских официальных структур можно признать их системной особенностью, которая зачастую приводит к ее низкой эффективности.

#### Библиографический список

1. Сальникова, Е.В. Эстетика рекламы. Культурные корни и лейтмотивы. – СПб.: Алетей, 2002.
2. Дизайн. Иллюстрированный словарь справочник. – М.: Архитектура-С, 2004.
3. Гильдебрандт, А. Проблема формы в изобразительном искусстве. – М.: 1998.
4. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура-С, 2007.
5. Куприянов, В.В. Лицо человека: анатомия, мимика / В.В. Куприянов, Г.В. Стновичек. – М.: Медицина, 1988.
6. Вайнер, В. Куцые кентавры наружной рекламы // Газета «Коммерсантъ» – 31.07.2006. – № 138/3469.
7. Сидоренко, В.Ф. Эстетика проектного творчества. – М.: ВНИИТЭ, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.06.09

УДК 72.01(571.1)

*М.И. Акимова, аспирант Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: amari-83@mail.ru*

#### СТИЛИ В АРХИТЕКТУРЕ ГЛАВНЫХ ПЛОЩАДЕЙ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

Рассматривается архитектура главных площадей городов Западной Сибири с преобладающими стилями с XVII – по начало XX вв. Анализируются стилистические особенности городов Тобольска, Томска, Тюмени.

**Ключевые слова:** главная площадь города, общественно-торговый центр, застройка площади, архитектурный облик города.

Главные площади городов всегда являлись местом концентрации значительных административных, зрелищных, культурных, торговых и других общественных зданий и сооружений. Архитектура сибирских городов прошла опреде-

ленные исторические периоды и смена стилей отставала от столичных русских городов.

В ранний период (конец XVI – начало XVIII вв.) площади представляли собой небольшое пространство на террито-

рии крепостей, сформированные культовыми зданиями - часовнями и церквями; государственными – (ясная казна, канцелярия); торговыми – магазинами, торговыми лавками, общественными – постоялые и меновые двory, складские, жилые, военные. Основным и доминирующим зданием на этих площадях являлась церковь.

Застройка площадей Сибири конца XVII- начала XVIII вв. из-за частых пожаров не сохранилась, она была создана из дерева народными мастерами по типу зданий в Европейской части России.

В конце XVII – XVIII вв. господствующим стилем в русской культовой архитектуре было «барокко». В сибирских городах этот стиль появляется к середине XVIII в. и приобретает некоторые изменения и носит название «Сибирского барокко». Этот стиль воплотился в сакральной архитектуре, наиболее представительных зданиях городов (Благовещенский собор на исторической площади в Тюмени, Троицкий собор тюменского мужского монастыря, построенные в начале XVII в. и др.). Стиль сложившегося зрелого барокко в Тобольске, формирование которого продолжалось до конца XVIII в., в основном представлен архитектурой церквей, расположенных на посаде и на Софийском дворе, формирующих главную историческую площадь верхнего города. В характере форм Захарьевской церкви в Тобольске, расположенной на Базарной площади, прослеживается влияние европеизированного столичного барокко. В Томске также в начале и середине XVIII века появляются первые каменные сооружения, в большинстве случаев, гражданские, а в последней четверти XVIII возникают и культовые, выполненные в стиле барокко (каменный собор Богоявления Господня и др.).

Вторая половина XVIII – начало XIX вв. - ознаменовалась внедрением регулярных планов и усложнением архитектурно-планировочной структуры городов, что повлияло на застройку городских площадей. Функциональное назначение площади предопределяло ее архитектуру. Зачастую здания различного утилитарного характера, размещенных на площади, которой в планировке поселения придавалось важное значение, были оформлены более презентабельно. На выразительность композиции влияла также стилиевая характеристика застройки площади, материал и отделка зданий, оформление малыми формами, скульптурами, фонтанами, зеленью, фонарями [1].

Во второй половине XVIII в происходит увеличение типологии общественных зданий, появляются регулярно-распланированные общественно-торговые центры, застроенные торговыми или гостинными рядами. Торговые комплексы в это время стали играть большую роль в формировании городских центров.

В период XVIII – XIX вв. в городах преобладающей являлась торгово-ремесленная функция, и торговые площади начали играть роль общегородских центров, сформированных, как правило, самыми представительными зданиями. Главенствующая роль торговых площадей была закреплена регулярными планами. Доминирующими зданиями в застройки торговых площадей, как правило, были храмы и гостинодворские торговые комплексы. Для торговых площадей в период XVIII – XIX вв. основными являлись торговые здания – лавки, торговые ряды и гостинные двory. Торговые здания располагались как по периметру площади, так и в ее внутреннем пространстве (Тюмень). Кроме торговых зданий, площадь формировалась различными административными комплексами, почтовыми конторами, гауптфактами и др.

Гостинодворские площади Тюмени, Томска и др. были сформированы крупными объемами гостинных двory, торговыми рядами, таможенными постройками, лавками, амбарами, биржевыми корпусами, базарными строениями и другими объектами. Административно-общественные площади формировались различными казенными постройками, зданиями городского управления, магистратами, ратушами, присутственными местами, полицейскими управлениями. В наиболее крупных сибирских центрах создаются такие общественные учреждения, как училища, публичные библиотеки, кабинеты редкостей. Возникали и совершенно специфические комплек-

сы, связанные с особенностями промыслово-хозяйственной и торговой роли отдельных городов [2].

В XIX в. господствующим становится стиль классицизм, оставивший заметный след в архитектурном облике западно-сибирских городов. В этот период создаются наиболее выдающиеся архитектурные ансамбли площадей, дошедшие до настоящего времени. Развитие классицизма в планировке и застройке Тобольска наблюдалось с конца XVIII до середины XIX вв., когда весь город был перестроен. Постройки этого периода сохраняются на территории исторического центра Тобольска до наших дней.

В XIX в. в стиле классицизм начинает развиваться и в архитектуре Томска, в этом стиле строятся административные здания и дома богатых горожан (здания губернского правления, католического костела, дом золотопромышленника И.Д.Асташева, здание бывшего Биржевого корпуса в Томске было выстроено в классических традициях конца XVIII – XIX вв. на одной из главной того времени площадей – Базарной, в настоящее время площадь Ленина 2.) В 40-50-х годах XIX в. классицизм в Томске достигает наивысшего расцвета. Дома классического стиля, выполненные на основе «образцовых» фасадов в основном концентрировались на главных площадях города – Базарной и Соборной и в историческом районе «Песков».

В сибирских городах во второй половине XIX в. получили распространение русско-византийский, а позже и русский стили. Русско-византийский стиль наиболее последовательно применялся при строительстве православных церквей. (Троицкий кафедральный собор в Томске по проекту К.Тона на Новособорной площади) [3].

Из числа направлений второй половины XIX в. наиболее популярным стал – «кирпичный» стиль. В деревянной застройке появляется новый тип дома – декоративно украшенный, с большим количеством окон по фасаду [1].

Вторая половина XIX – начало XX веков – характеризуется становлением и развитием капитализма в России, ростом промышленности и торговли, оказавшими влияние на изменение в градостроительстве и архитектуре. Появляются новые типы зданий и новые тенденции в их архитектурном решении. Происходит переход от классицизма к эклектике, так как классические формы перестали удовлетворять требованию к архитектуре, например, универсальных магазинов, которые нуждались в ярких фасадах и пышных витринах.

В начале XX века в архитектуре Сибирских городов преобладала эклектика, наряду с «русским стилем» в этот период получили распространение модерн, а позднее – неоклассицизм. Эклектичной постройкой конца XIX – начала XX вв. является памятник на площади Ленина 10 в городе Томске «Славянский базар».

Застройка в конце XIX – начале XX вв. утратила относительную стилиевую целостность, ранее присущую классицизму.

Архитектурный облик старинного Тобольска определялся в течение нескольких исторических периодов. В Тобольске на территории крепости первая площадь была сформирована деревянными зданиями государственных приказов и канцелярий, воеводского двора, церкви и др. В последующем, после пожаров, кремль формируется каменными зданиями, являясь градостроительным акцентом. На территории исторического центра верхнего города сосредоточены наиболее древние каменные постройки конца XVII – начала XVIII вв. Архитектура церквей на посаде и Софийском дворе выполнена в основном в стиле сибирского барокко, получившего здесь свое распространение во второй половине XVIII в. В конце XVIII – до середины XIX вв. господствует стиль классицизм. Постройки этого периода сохраняются на территории исторического центра Тобольска до наших дней.

Главная площадь Тюмени, формировавшаяся с XVIII в., расположена на месте бывшей крепости. До начала XX в. она была сформирована постройками в стиле «сибирского барокко» (Благовещенский собор), «классицизма» (здание Общественного дома), в раннеклассицистическом стиле было выполнено здание Благородного собрания, Александровское реальное училище построено в стиле эклектики. Контрастное раз-

ности зданий в данном случае играло объединяющую роль, создавая сложную архитектурную гармонию. Ансамбль главной площади Тюмени в композиционном аспекте перекликался с ансамблем Троицкого монастыря, создавая выразительную городскую панораму со стороны реки Туры.

В отличие от Тюмени, главной площадью Томска и одним из главных планировочных элементов города несомненно является Базарная площадь (ныне площадь Ленина), ансамбль которой формировался постепенно на протяжении всего развития города. Эта площадь является одной из самых древних площадей города, расположенной в устье Ушайки и возникшей практически одновременно с основанием города и претерпевшая изменения в различные исторические периоды и смены архитектурных стилей. Для главной площади в Томске характерно разнообразие и разностильность застройки, среди которой есть объекты имеющие большое культурное значение. Началом формирования архитектурного ансамбля главной площади Томска послужило возведение Богоявленского собора на «торговом месте» в конце XVIII в. в стиле «барокко». В период классицизма застройка площади обогатилась новыми торговыми, административными и жилыми зданиями. Во второй половине XIX – начале XX века на площади появляются эклектичные постройки, а в начале XX в. – здания в стиле «модерн» (Второвский пассаж).

Основной особенностью главных площадей крупных городов Западной Сибири (Тобольск, Тюмень, Томск) было применение основных стилей, привнесенных с Европейской части России.

Художественный облик общественных зданий, формирующих главные площади исследуемых городов, был весьма разнообразен: от сибирского барокко, классицизма, пышной эклектики второй половины XIX в., «русского» стиля до модерна и неоклассики начала XX в.

#### Гостинодворская площадь в Томске



#### Площадь на территории кремля в Тобольске



#### Гостинодворская площадь в Тюмени



#### Библиографический список

1. Благинных, Е.А. Архитектурно-градостроительное наследие Кемеровской области / Е.А. Благинных. – Новосибирск, 2006.
2. Оглы, Б.И. Строительство городов Сибири / Б.И.Оглы. – Л.: Стройиздат. Ленинград. отд-ние, 1980.
3. Скубеневский, В.А. Города Западной Сибири во второй половине XIX – начала XX вв.: Население. Экономика. Застройка и благоустройство / В.А. Скубеневский, Ю.М. Гончаров. – Барнаул: Азбука, 2007.

Статья поступила в редакцию 24.06.09

УДК 7.07

*С.М. Будкеев, доц. АлтГУ, г. Барнаул. E-mail: budkeev@rambler.ru*

#### А. КАВАЙЕ-КОЛЬ КАК АРХИТЕКТОР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРГАНА

Статья посвящена построению А. Кавайе-Колем художественной концепции симфонического органа и реализации основных принципов в области акустики, механики, воздухооборудования, интонировки труб. На основе обертонового звукоряда органостроителем создана архитектурная композиция гармонических регистров; обоснована иерархия язычковых регистров.

*Ключевые слова:* симфонический орган, интонировка, органные трубы, рычаг Баркера, швеллерный механизм.

В середине XIX столетия в европейской органной культуре сформировался новый тип органа, названный французским органистом-виртуозом, композитором, влиятельным органом экспертом Ш. Видором – симфоническим органом. Известно, что в сфере органного строительства чрезвычайно редко крупные, а тем более принципиальные изменения.

Обоснование, создание и реализация новой концепции стали возможными благодаря обширным знаниям инженера и конструктора А. Кавайе-Коля, его многочисленным опытам в области акустики, передовых технологий, строительства крупнейших инструментов, развитой интуиции. Симфоническим орган назван за удивительное мастерство имитации зву-

чания инструментов оркестра. Но значение творчества и ремесла органостроителя гораздо шире. Подобно зодчему, возводящему храм искусства, К-Коль создал инструмент, сочетающий в себе красоту форм, высокую функциональность, богатство акустических возможностей.

Всю свою жизнь А. Кавайе-Коль посвятил многоцелевым акустическим экспериментам по выявлению принципов, условий, методов и средств звукообразования, обоснованию подходов к применению полученных данных в изготовлении новых регистров и механизмов органа, выработке новых технологий производства и наиболее рациональному архитектурному оформлению компонентов органа. Он последовательно преодолел большинство конструктивных недостатков французских органов XVIII столетия, начав с основного – воздушноснабжения.

Долгое время в органах применялся самый простой принцип единого давления в виндладах. При этом нередко страдал динамический баланс низкой, средней и высокой тесситур регистров; количественное изменение потребителей воздуха нарушало стабильность интонации. Нижние тоны требуют много воздуха и слабого давления; верхним тонам достаточно небольшого количества воздуха, но более сжатого. При одинаковом давлении в этой ситуации нижние тоны получают совсем не нужное преимущество. Поэтому некоторые органы XVIII столетия имели по две трубы на тон в верхней тесситуре для выравнивания динамической шкалы (орган в г. Уэст, Амстердам). Предпринимались и другие попытки исправить положение. Например, в 1814 году англичанин Гумминс (Gummins) разделил мехи на две части и наложил их друг на друга.

А. Кавайе-Коль обратился к природе. Он отметил, что в голосовом аппарате человека низкие звуки требуют широкого поступления слабо сжатого воздуха, а давление усиливается с увеличением высоты звука. Следовательно, необходима трансформация виндлад и их разделение в соответствии с регистрами семействами и тесситурами.

Поскольку трубы разного диаметра, мензурации и интонировки имеют разное потребление воздуха, мастер применил раздельное давление в системах мехов и его регуляторы. Количество воздушных резервуаров соответствовало количеству желаемых давлений. Объединенные кондуктами с клапанами-регуляторами, они представляли единую систему. Для регистров – больших потребителей воздуха – устанавливались двойные клапанные системы. Педальные регистры органа парижской церкви Трините имели до трех клапанов на каждый тон, что обеспечивало безупречную атаку звука, особенно для труб, стоящих в отдалении от основных виндлад. Резонансная часть улучшена за счет увеличения толщины стенок труб, особенно басовых. Мастер, заслуживший славу лучшего, мог позволить себе не экономить на материале. И это благотворным образом сказалось на качестве звука. Излишне тонкие стенки труб входили в резонансную волну и поглощали часть звука. При этом даже хорошее давление не обеспечивало ясность и полноту акустического результата. Проблема была решена двух-трехкратным утолщением стенок труб.

Введение К.-Колем в практику органостроения гармонических флейт связано с тщательным изучением природы формирования звука у духовых инструментов, экспериментами с гармоническим анализатором и опытным изменением мензурации, конструкции органных труб, силы воздушной струи.

Принцип звукообразования в гармонической флейте прост, в специфике духовых инструментов он известен с незапамятных времен. Но должны были пройти столетия, чтобы Кавайе-Коль применил его в органе как неотъемлемую часть диспозиции.

Ш. Видор в книге об оркестре писал: «Если взять какую-нибудь трубку, напоминающую своими размерами хотя бы длинную античную трубу, которую приходится иногда видеть на древних барельефах, то какие звуки она могла бы извлечь? “Только те, которые соответствуют, в зависимости от напряжения губ, полному сотрясению заключенного в трубке столба воздуха, его половине, трети или четверти”. Полное коле-

бание воздушного столба дает первый или основной тон, половина + его октаву или + второй натуральный звук, треть + его дуодециму или + третий. Если же теперь допустить в качестве основного или фундаментального тона восьмифутовое *do*, соответствующее низкому *do* виолончели и воспроизводимое этой трубой, то получится строгая последовательность звуков, находящихся в полной и неизменяемой зависимости между собой...» [1, с. 110].

Далее Ш. Видор отмечает, что основной тон достигается в трубах большого диаметра, а у трубок узкого диаметра (например – натуральная труба) звук начинается только со второго обертона [1, с. 110, 146]. При увеличении скорости воздуха в трубке до определенного значения, звук также переходит на октаву вверх (происходит «передувание»). В буклете фирмы «А. Кавайе-Коль, Шарль Мюген (ученик и преемник)» упоминаются гармонические флейты, издающие обертоны «второй, третий – и так до седьмого обертона» [2, с. 4]. Ш. Видор подчеркивал, что А. Кавайе-Коль создал целую семью гармонических регистров.

А. Кавайе-Коль опытным путем нашел оптимальное соотношение длины, диаметра, воздушного давления трубы, обеспечивающие легкость и устойчивость передувания. При этом был получен сильный, ясный, чистый звук гармонической флейты.

Впервые новые регистры были установлены отцом и сыном Кавайе-Коль в небольшом органе, предназначенном для хора и сопровождения – на парижской выставке 1839 года. Здесь же были опробованы некоторые новинки механики и воздушораспределения.

Руководитель акустической лаборатории Московской консерватории, профессор Н.А. Гарбузов (1880-1955) подробно изучал особенности звукообразования в органных трубах. В учебном пособии «Музыкальная акустика» под его редакцией описывается еще один способ эффекта передувания. «Явление передувания и изменения высоты тона в лабиальных трубах кроме усиления вдувания в них воздуха, можно вызвать также следующим способом: так как при звучании основного тона в открытой лабиальной трубе на середине ее длины образуется узел колебаний, характеризующийся максимальной амплитудой изменения давления, то достаточно в этом месте создать условия, препятствующие образованию узла, чтобы волна разделилась пополам и труба стала издавать тон на октаву выше. Этого можно достичь, просверлив в стене трубы на середине ее длины маленькое отверстие; устанавливая сообщение полости трубы с атмосферой, это отверстие лишает возможности образования узла и в этом месте возникает пучность. В результате происходит дробление столба воздуха и появление на расстояниях  $\frac{1}{4}$  и  $\frac{3}{4}$  длины трубы двух узлов, т. е. акустическая картина, соответствующая первому передуванию при усилении вдувания, описанному выше.

В органах употребляется регистр «*flûte octaviaute*», представляющий набор открытых лабиальных труб с просверленными в них стенках боковыми дырочками на половине их длины. Вместо основного тона эти трубы дают вторые гармоники, т. е. звучат на октаву выше нормальных открытых лабиальных труб той же длины» [3, с. 110]. Гарбузов несомненно имел в виду *Flûte octaviaute 4' (Récit)* органа Кавайе-Коля, установленного в Большом зале Московской консерватории. Поскольку для получения «октавирования» в этом регистре нет необходимости увеличивать давление воздушной струи, звук отличается особой нежностью. Поскольку фактически звучит вторая гармоника, тембр трубы несколько богаче, чем обычной открытой трубы той же мензуры.

Кавайе-Коль опытным путем установил, что длина звуковой волны и длина открытой лабиальной трубы не совпадают. Длина волны всегда больше фактического расстояния резонатора. Мастер вывел формулу для открытых призматических труб:  $L = L_0 - 2P$ ,

где  $L$  – фактическая длина трубы,  $L_0$  – длина полуволны даваемого ею звука,  $P$  – глубина трубы, считая от окна («ротика») до противоположной стенки.

Формула Кавайе-Коля для открытых цилиндрических труб:  $L = L_0 - 1,67D$ ,

где  $D$  – диаметр трубы [3, с. 113-114]. Математически выведенные расчеты без проверки практикой значительно отличаются от Кавайе-Коля: Richardson для цилиндрических труб:  $L = L_0 - 0,29D$ ; Kalähne:  $L = L_0 - 0,82D$ . Изготовление труб по теоретическим расчетам без проверки практикой приводило к ошибкам в мензурации, и мастерам-интонировщикам и монтировщикам приходилось исправлять их на месте, в соответствии с акустическим результатом.

Гарбузов исследовал феномен вибрации воздушного столба духовых инструментов, в том числе органных труб и вывел следующее заключение: «Как показывают исследования, все эти отклонения длины инструментов от элементарного теоретического расчета являются следствием взаимодействия между заключенным в корпусе инструмента воздушным столбом и окружающей его атмосферой. Это взаимодействие объясняется тем, что когда звуковая волна выходит из инструмента в атмосферу, то она попадает в бесконечно большой объем воздуха, масса и инерция которого также в бесконечно большое число раз больше, чем масса и инерция воздушного столба, наполняющего духовой инструмент. В результате, при переходе звуковой энергии из ограниченного малого объема в неограниченно большой, происходит частичное поглощение последней звуковой энергии вместе с торможением и некоторой потерей скорости колебательного движения частиц воздуха. Но, так как длина волны обратно пропорциональна числу колебаний, то получается, что волна, возникающая в канале инструмента, как бы удлиняется и выступает на некоторое расстояние из его конца в окружающую атмосферу.

В зависимости от поперечника выходного отверстия, входящая из канала инструмента масса колеблющегося воздуха вступает во взаимодействие с разной площадью атмосферного воздуха; чем больше эта площадь, тем больше тормозящее влияние атмосферы и тем более удлиняется волна и понижается звук инструмента» [3, с. 112-113]. Величина сопротивления атмосферы, вступающей в нее из инструмента звуковой волне – есть акустический импеданс [3, с. 113] (импеданс).

Мастерство Кавайе-Коля в изготовлении язычков основывалось на богатом опыте трех поколений его рода и собственной реставрационной работы с лучшими органами, в частности – Франсуа-Анри-Клико (1732-1790), который тесно сотрудничал с ученым Дом Франсуа Бедос де Сель (1709-1779). Нежный характер звучания солирующего регистра достигался не только определенным соотношением площади, толщины язычка, составом и закалкой металла, конструкцией деталей трубы и т.д., но и слабой, но длительной гартовкой, с помощью которой пластинка язычка сохраняла упругую эластичность при необходимом подъеме и изгибе. В некоторых случаях для достижения специфического («надломленного», сдержанного, таинственного), не столь насыщенного звучания регистров Hautbois или Cromorne, на середине высоты резонатора делалась маленькая регулируемая прорезь, выходящая второй обертоном. Ш. Видор отметил интересную особенность некоторых язычков органа церкви Сен-Сюльпис – их прогрессирующее ослабление в дисканте, в результате чего высвечиваются микстуры в их совместном звучании [4, с. 14].

Особую роль играют сильные язычки *Récit*. Они интонируются очень ярко (как, впрочем, большинство регистров этого мануала). Согласно концепции Мастера *Récit* при закрытом и открытом швеллере создается впечатление двух разных мануалов. А. Швейцер отметил: «Швеллер охватывает [5] мощный набор полновесных голосов всех футовостей. Это означает, что он более гибок в своих возможностях и служит не только для тончайшей нюансировки голосов третьего мануала, но и для придания существенной ступени в нарастании звучности всего органа» [5, с. 14]. Эта функция *Récit* участвует в реализации технологии нарастания звучности, принципиально отличной от технологии немецких романтических органов (с помощью *Walze*). Опуская детали тактики нарастания (они описаны в [5, с. 11-15]), отметим заключительную фазу с участием язычков. При закрытом швеллере включенные

язычки вливаются в общую звуковую массу незаметно. «Теперь – слово швеллеру. Он постепенно открывается – и микстурно-язычковое звучание расцветает сияющей короной над принципиальным хором, сливается с ним в упругий и звонкий голос! Это – решающий момент нарастания» [5, с. 15]. Шамады (наиболее ярко, мощно звучащие горизонтальные язычковые трубы испанского происхождения) присоединялись к виндладам высокого воздушного давления (до 120 мм.). Интересно, что спустя семь лет после смерти Кавайе-Коля Швейцер высказал мысль о целесообразности смягчения сильных язычков, и Видор с этим согласился.

Поразительное чутье Кавайе-Коля на перспективные изобретения проявилось в применении рычага Баркера. Чарльз Спэкмэн Баркер (10 ноября 1806 г., Бат, Англия, – 26 ноября 1879 г., Мейдстоун) известен в истории органостроения как органный мастер – сначала в Лондоне, затем в Париже. Видор назвал его изобретательным часовщиком. В 1840 году основана органная фирма «Barker & Verschneider», которая среди многих других ничем особенным не выделялась. Наибольшую известность Баркер получил как изобретатель механизма, помогающего пальцам органиста преодолеть сопротивление механической трактуры. Изобретение относится к 1832 году (в словаре Гроува указано – ок. 1833 г.) и называется пневматическим рычагом (или просто – рычагом) Баркера (во Франции рычаги Баркера иногда называют мотором, а всю систему – машиной Баркера). Занимался так же опытами по созданию электрических механизмов для органа [1, с. 349].

Идея создания усилителя физической силы («витала в воздухе». Наиболее разработанной в Европе к 1830-м годам системой механической силовой установки была паровая машина (универсальный двигатель создан Дж. Уаттом в 1774-84 гг., локомотив – в 1814 г. Дж. Стефенсоном и в 1830 г. Р. Тревитиком, Великобритания). К 1830-м годам паросиловые установки нашли применение во многих областях промышленности разных стран. Их надежность, например, высоко ценил российский нотоздатель П. Юргенсон, паровые скоропечатни которого работали вплоть до начала XX столетия. Возможно К.-Коль проводил опыты с паровыми машинами. Косвенное свидетельство этому – упоминание «практического применения воды, сжатого воздуха, электричества и горячей воды для работы мехов» [2, с. 4]. Но конкретных данных пока не обнаружено.

Эффект паровой машины применен в органе следующим образом. «Признав недостаточность средств до этого употребляемых, Баркер пришел к идее воспользоваться принципом падения давления газа, благодаря которому в последнее время появились необычные моторы, известные как паровые машины; но вместо водяного пара он попытался получить такой же эффект, используя сжатый воздух. Аппарат, который он придумал вместо цилиндра паровых машин для таких же функций, представлял собой маленький мех, которому соответствовала отдельная клавиша. Он надувался и сдувался от воздуха, который подавался и выводился клапанами, приводимыми в движение поочередно двойным движением клавиши, которая не испытывала никакого внешнего сопротивления...» [6, с. 91].

Когда Видор говорил о великих открытиях, то упоминал два «очень простых механизма»: рычаг Баркера и *boîte expressive* (дословно – экспрессивный ящик, но назовем его более привычным для отечественных музыкантов немецким эквивалентом – швеллерным ящиком или швеллером). По данным Л.И. Ройзмана швеллер появился в Англии в 1670 году [6, с. 71]. Видор назвал более позднее время: «*boîte expressive* был использован в первый раз в церкви Сен-Магнус ле Мартир Жорданом-старшим в Лондоне (1712). Система состояла в том, что две ажурные стенки скользили одна по другой. Вскоре они были заменены сначала горизонтальными жалюзи, затем вертикальными. Мы знаем, что Гендель поздравил изобретателя, и что к 1780 году аббат Фоглер рекомендовал немецким мастерам английский способ (использован Леб Шайбе в Лейпциге, 1742 г.; в Любеке, 1758 г.), который стал известен во Франции только много лет спустя; его привез один

знаменитый французский мастер, изготовитель фортепиано» [4, с. 9]. Отец и сын Абрахамы Джордэны (английский эквивалент фамилии Jordan) представляли славное семейство органичных мастеров, работавших в Мэйдстоуне с XV столетия. Гендель получил первое впечатление от швеллерной системы, играя на органе, построенном этими мастерами для герцога Чандосского. «В 1747 году этот инструмент был продан с аукциона, после чего был ими починен и перевезен в город Госпорт в Trinity Church» [1, с. 351].

«Знаменитый французский мастер, изготовитель фортепиано», о котором упомянул Видор – Себастьян Эрар (5 IV 1752, Страсбург – 5 VIII 1831, Ля-Мюэт, близ Пасси) – мастер по изготовлению клавишных инструментов и арф. Среди его достижений – «механический клавесин», первое в истории Франции фортепиано, двойная репетиция и демпферный механизм рояля, piano-organisé (сочетание фортепиано с органом-позитивом), реконструкция механики арфы. В 1826 году Эрар построил орган со швеллером в часовне Почетного легиона в Сен-Дени. Его орган с подобным механизмом экспонировался на выставке в Лувре в 1827 г. Из небольших органов Эрара примечателен один, установленный в часовне Тюильри. Мастер «оснастил его одновременно *boîte expressive* и клавиатурой, звуковая интенсивность которой то усиливались, то уменьшалась с нажимом клавиши. К несчастью, данный орган был разрушен через три года во время захвата замка (1830)» [4, с. 10].



Кавайе-Коль. Орган в церкви Сен-Сюльпис, Париж, Франция.

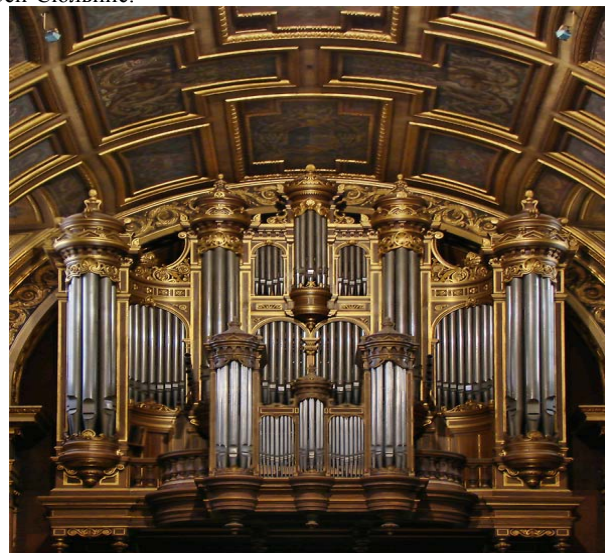
Видор знал конструктора-любителя Мари-Пьера Амеля (24 II 1786 – 25 VII 1879) – судью Трибунала города Бовэ. Превратив свое хобби во вторую профессию, он руководил реставрационными работами органа городской церкви Сен-Пьер, датированного XVI столетием, и пришедшего ко времени реставрации в полную негодность. Со слов Амеля Видор писал: «в 1827 году экспрессивные регистры были применены в церковных органах, и именно в церкви Бовэ это было сделано Библиографический список

1. Шарь-Мари Видор Техника современного оркестра. – М.: Гос. муз. изд-во, 1938.
  2. Manufacture de Grandes orgues pour Eglises, Chapelles & Salons A. Cavallé-Coll. Charles Mutin élève et successeur. 13&15 avenue du Maine. - Paris.
  3. Батенин, В. Музыкальная акустика / В. Батенин, Н. Гарбузов, П. Зимин и др.: учеб. пособие для консерваторий; под ред. Н.А. Гарузова. – М.-Л.: Гос. муз. изд-во, 1940.
  4. Widor Ch.-M. L'Orgue Moderne: La décadence dans la facture contemporaine. – Paris, 1928.
  5. Швейцер, А. Немецкое и французское органостроительное и органное искусство. Учебное пособие. М.: Московская гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2007.
  6. Alexandre Cellier et Henri Bachelin L'Orgue: Ses éléments – Son historie – Son esthétique. Préface de Ch.M. Widor. – Paris, 1933.
  7. Ройзман, Л.И. Орган / Музыкальная энциклопедия. – М.: «Советская энциклопедия», 1978. - Т. 6.
- Статья поступила в редакцию 24.06.09

впервые. Регистры четвертого мануала скрыты в маленькой камере, передняя часть которой состоит из подвижных пластинок. Регистры пятого мануала приводятся в действие простым давлением воздуха, которое органист меняет по своему усмотрению с помощью двойной педали, которая служит опорой для его ног» [6, с. 92].

Как видим, идеи и прообразы компонентов концептуальной модели органа А. Кавайе-Коля существовали в эмпирических опытах, но не были развиты и систематизированы.

К середине 1860-х годов А. Кавайе-Коль внедрил большинство своих изобретений. Наилучшую репутацию заслужили органы парижских церквей Мадлен, Сан-Венсан-де-Поль, Сен-Сюльпис.



Кавайе-Коль. Орган в Кафедральном соборе Св. Петра, Г. Ренн, Фран.

«Реконструкция органа Сен-Сюльпис позволила этому художнику собрать в монументальном ансамбле *все усовершенствования, которые он ввел в современное производство органов*. На сегодняшний день [доклад Общества Содействия, 6 апреля 1864 г.– С. Б.] это самый значительный орган в Европе. Он обладает пятью полными мануалами и одной педальной клавиатурой: 118 регистрами, двадцатью педальными комбинациями и приблизительно 7000 трубами.

Несмотря на значительное количество регистров, множество внутренних конструкций, развитую систему мехов, этот орган представляет собой ансамбль величественной простоты и элегантной ясности. Акустическая часть инструмента отличается разнообразием и особым тембровым звучанием. Искусная регистровая диспозиция, в добавление к разнообразным педалям комбинаций, создает для органиста исполнительские возможности, неизвестные до настоящего времени.

УДК 133

**С. Хатлони**, докторант Института языка и литературы им. А. Рудаки АН Республики Таджикистан, г. Душанбе,  
E-mail: kp1967@mail.ru

## МИСТИЧЕСКИЙ ОБЛИК ВСЕВЫШНЕГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖАЛОЛИДИНА РУМИ

В статье на основе конкретных примеров автор знакомит читателя с идеями великого мыслителя и поэта Мавлоно Джалолидина Балхи Руми, жившего в XIII веке, которому удалось своим образом жизни и высокими гуманистическими идеями внести уникальный вклад в благое дело единения людей разных наций и верований, в сближение различных культур и традиций. Статья может быть востребована как специалистами в области филологии, так и культурологами.

**Ключевые слова:** мистики-суфии, образ Всевышнего, образ Всевышнего в произведениях мистиков-суфиев.

По решению ЮНЕСКО в сентябре 2007 года отмечалось 800-летие со дня рождения великого мыслителя-мистика Мавлоно Джалолидина Балхи Руми. Празднование его юбилея проводилось не только с целью почитания доброй памяти поэта, но и с целью более широкого ознакомления мировой общественности с его нетленным наследием, с его взглядами на роль человека в мире, на необходимость и значение взаимодействия и взаимопонимания людей, взаимного уважения между представителями различных религий и конфессий, рас и наций, существующих на нашей планете.

Как отмечал в одном из своих выступлений Президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон, «в своё время Мавлоно Джалолидину Балхи Руми удалось своим образом жизни и высокими гуманистическими идеями внести уникальный вклад в благое дело единения людей разных наций и верований, в сближение различных культур и традиций. Поэтому его теория и учение приобретают ещё большее значение в нынешних условиях, когда расширяющиеся с каждым днём противоречия и конфликты, различные вызовы и угрозы вызывают серьёзную озабоченность и тревогу у человечества» [1, с. 2].

К настоящему времени в науке проведены серьезные исследования жизни и творчества Джалолидина Руми, в которых не обойдены и его мистические воззрения и художественные поиски в познании Абсолютного разума, художественные и мистические функции образов. Среди ученых разных стран, исследователей творчества великого мистика, особо следует упомянуть А. Арбери, Е.Э. Бертельса, Х. Бюргеля, А. Дашти, Э. Ду Витрей-Мейеровича, В. Дюранта, В.А. Жуковского, А. Заринкуба, А. Кабаклы, С. Нафиси, Р. Никольсона, М. Ондера, А.В. Смирнова, М.Т. Степанянца, М. Ходжави, Г. Эте и др.

В Таджикистане уже несколько десятилетий творчество Джалолидина Руми находится в центре внимания литературоведческой и философской отраслей науки. Заметных успехов достигли такие исследователи, как А. Курбонмамадов, А. Мухаммад-ходжаев, Н. Одилов, М. Хазраткулов, Р. Ходизода. Существенный интерес вызывают отдельные статьи А. Алимардонова, К. Бекзода, Ш. Девонаева, Дж. Назри, К. Олимова, М. Султонова, незавершенные начинания которых были развиты другими учеными.

Изучение всевозможных направлений и школ суфизма привело ученых к мысли о познании истоков мистики и поэтического искусства, стремящегося к анализу основ духовного учения о Творце, Человеке и мироздании. Достижения исследователей, работающих в этом направлении, выявили, что мистический суфизм представляет собой художественно-философское мыслительное течение, утверждающее художественную историю человечества, интенсифицируя просветительские идеи, духовные достижения человека, его стремление к свободе, познанию самого себя и действительности ищущей личностью. Особую роль в этом стремлении сыграло творчество Джалолидина Руми.

Но как бы внушительны ни были упомянутые научные достижения удовлетворяться достигнутым никак нельзя, ибо в огромном и сложном по содержанию творчестве Джалолидина Руми исследователей «подстерегает» ещё немало нераскрытых тайн, символов и аллегорий.

Настоящая статья посвящена исследованию воззрений Джалолидина Руми о доктрине благородства и человеколюбия, которой он сам следовал до слияния со своим Господином. В своём исследовании мы попытались проникнуть в историю вопроса, выявить его гносеологические корни и диалектику развития, а также затронуть методологию изучения произведений мыслителей Востока. Эта особенность и определяет научную новизну нашего исследования. Огромная духовная, нравственная, философская, теологическая нагрузка, которую несёт рассматриваемая тема, предполагает именно такой подход к решению вопроса.

Человек всегда ищет спокойную и благополучную жизнь и стремится обеспечить счастье для своих будущих поколений. Поэтому он всегда нуждается в наставлениях и советах великих людей, в первую очередь – выдающихся личностей прошлого. Изучение наследия Мавлоно как поэта, мистика и великого гуманиста, имеющее давнюю историю, началось практически при его жизни и в дальнейшем приобрело мировые масштабы и размах. При этом исследователи касаются, как правило, двух основных тем, звучащих в его произведениях: темы человека и темы Всевышнего, которые неотделимы друг от друга и представляют интерес как для представителей культуры, так и для ученых-филологов.

Мусульманские мистики-суфии в своих литературных произведениях и теологических изысканиях создали удивительно богатый духовный облик Всевышнего, поражающий каждого, кто приобщается к их творчеству своей умудренностью, изысканностью и возвышенностью. Облик Всевышнего освещается ими опосредованно и мы познаем его существо, прежде всего исходя из его эпитетов и атрибутов. Наиболее часто Творец обозначается такими понятиями как *Мутлак* – ‘Абсолют’, *Якто* (перс.) – ‘Единственный’, *Я-ин* – ‘Достоверный’, *Бечун* – ‘Беспорный’, *Худо* – ‘Бог ← Господин’, *Холи* – ‘Созидатель’, *Маъбуд* – ‘Кумир’, *Бори* – ‘Творец’, *Оллох* – ‘Аллах’, *Кирдигор* – ‘Созидатель’, *Парвардигор* – ‘Создатель’, *Сохиб* – ‘Господин’, *Шох* – ‘Шах’, *Раб(б)* – ‘Владыка’, *Ёр* – ‘Друг’, *Ахад* – ‘один-единственный, неповторимый’ и множеством других. Именно эти имена и атрибуты получили наиболее широкое распространение в народе.

Прославленный мастер слова Джалолидин Руми, кроме всего, величает Творца также словами и выражениями типа *Чаноб* – ‘Господин’, *Чаноби Оли* – ‘Высочайший Господин’, а мистическая обитель Творца обозначается им понятиями *Остони он даргох* – ‘Порог того чертога’, *Остони макоми Оллох* – ‘Порог обители Аллаха’.

Для мудрецов и мистиков сущность Творца была выше всего. Атрибутами его имен начиналось каждое произведение, в его эпитетах авторы находили творческое вдохновение, от него они ожидали помощи и поддержки. Воспринимая Господа как сопутствующего им по жизни, суфии отождествляют его с душой и присваивают ему эпитет *Чон* – ‘Душа’, во многих случаях *Ёр* – ‘Друг’ или *Ёру мадагор* – ‘Друг – спаситель’.

В произведениях Руми именно эти атрибуты (особенно *Ёр*) употребляются наиболее часто:

*Эй, ёри ман! Эй, ёри ман! Эй, ёри безинхори ман!*  
*Эй, дилбару дилдори ман! Эй, махраму гамхори ман!*  
О, Друг мой! О, Друг мой! О, бесценный Друг мой!



О, любимый мой Друг! О, душевно заботящийся Друг!  
[2, с. 678].

Красоту созидателя поэт-мистик выражает словами *Оф-тоб, Шамс, Хуриед* – ‘Солнце’, *Таалилгохи нур* – ‘Источник света’. Сила любви человека к Богу сравнивается со страстью к винопитию, а сам Творец именуется *Соши мастибяхиши ком-горкунанда* – ‘Опьяняющий виночерпий, дарящий счастья’. Человек, опьяненный любовью Всевышнего, приобретает неслыханную силу, становится мощным и неотразимым. Образно называется также путь, ведущий к мистической обители Творца и чаще всего в этом значении употребляется слово *кой* – ‘улица, дорога, путь’, (т.е. путь ведущий к Богу, к познанию Истины, к стоянке Возлюбленного. Влюбленный всегда находится в поисках этого пути и чтобы достичь цели и приобрести счастье он должен оставить позади *хафт водии тари-ат* – ‘путь семи долин’ (т.е. влюбленный должен пройти семь стоянок на духовном пути к Богу).

Руми воспеваёт лучезарного друга, покорителя сердец, пробуждающего страстную любовь, опьяняющего влюбленного, словно чистое хмельное вино. В результате человек с момента сотворения Адама и по сей день никак не протрезвет в своей Любви к Богу.

*Дардех аз он шароб, ки аввал бидодаи,  
З-он чаимахои масти ту бишкан маро хумор.  
Аз осмон фирист шаробе, к-аз он шароб,  
Андар замин намонад як акли хушёр!*

Поддай того вина, что было подано в начале,  
Дай насладиться мне твоими хмельными глазами.

С небес пошли вина, вино пошли такое,  
Чтоб на земле никто не смог остаться трезвым [2, с. 441].

Как мы знаем, мистики в разные времена по-разному воспринимали сущность Творца. Одни считали, что сущность Пречистого можно опознать силой мышления и внутреннего раздумья, другие полагали, что его можно постичь чувством, третьи были уверены, что это возможно только тогда, когда пламя его любви охватит душу человека. Что касается Руми, то он ищет зерно Истины в эпитетах и атрибутах Творца. Он считает величие и чистоту Создателя его важнейшими атрибутами, воспеваемые им с любовью и преданностью. Великий мистик почитает и воспеваёт лик Всевышнего, всегда готового оказать помощь людям, и хотя воспеваемый им лик не виден физически, поэт постигает его разумом.

*Пинхон зи дидахову хама дидахо аз ўст,  
Он ошкори санъати пинхонам орзуст.*

Он скрыт от глаз, но все что зреть – суть глаз его.

Тот явный, что искусно скрытый, постичь того – мечта моя [2, с. 16].

Мудрецы всегда считали Творца Истинносущим (*Якин*) и в своих мистических сочинениях они описывали его в самых возвышенных тонах, самыми чудодейственными словами, впитывая в себя свет божественной мудрости. Это тот негасимый свет, которым освещены и человек, и всякое творение, созданное Всевышним, и свет этот несовместим ни с дикой натурой, ни с невежеством, он лучезарен, сверкает и блещит, даря нам истинную веру. Как сказано в Евангелие: «Бог - это Свет, и в нем нет мрака» [3, с. 385]. Лишенная Божественного Света сама жизнь для Руми теряет всякий смысл:

*Ман чи гуна хўш дорам пешу пас,  
Чун набошад нури ёрам пешу пас?*

Как я мог наслаждаться и насладиться (вином),

Если мой путь ни тогда, ни теперь не освещен светом Друга? [4, с. 16]

Повторяя в разных вариациях атрибуты Творца всего сущего, человек тем самым выражает свою любовь и покорность Истинносущему. Руми ищет его лик в реальном мире, но не достигнув желаемого, обращается к глубинам своего разума, создавая его в своих мыслях и лицезрея его внутренним видением, таким образом, постигая тайну бытия.

*Бас чехра, к-ў намуд маро бахри сокине,  
Гуфтам, ки чехра дидаму он буд худ никоб.  
Аз нури он никоб чу сўзид оламе,  
Ё Раб! Чи гуна бошад он шохи беникоб?*

Взирая пристально на Лик тот, я словно океан замолк,  
Казалось, что взираю на Лик, увы, а то была лишь завеса.  
Но от той завесы луч исходит, и мир во пламени горит.  
Каким, о, Боже, предстанет без покрова тот Шах? [2, с. 161].

Самого Творца увидеть невозможно, его можно познать из преданных нам внутренних сил и мощи, благодаря чему мы приобретаем способность впитывать свет Истины и духовно познавать ее проявление, что является свидетельством бытия самого Бога. Таким образом, исходя из своего бытия, человек познает бытие Бога.

В целом, всякое сущее само по себе является свидетельством бытия Творца и атрибуты Бога проявляются не только в чертогах света (*нур*), но и тьмы (*зулмат*).

*Даруни зулмате мечў сифотаи,  
Ки бошад нуру зулмат махви зотаи.  
Дар он зулмат раси дар оби Хайвон,  
На дар хар зулмат аст оби хаётаи.  
Басе дилхо расад он чо чу барке,  
Вале мушкил бувад он чо суботаи.  
Агар рўяи ба қибла менабини,  
Даруни Каъба шуд чои салотаи.*

Ищи во мраке Его приметы,  
Сущность Его сокрыта в свете и во мраке.

Во мрак сокрыта вода живая,  
Но напьешься ею не в каждом мраке.

Как молния, сердца летят туда,  
Но трудно найти там душевный покой.

Хотя и не увидишь Его, стоя лицом к кибле,  
Но внутри Кааба стало местом моления Ему [2, с. 484].

Понятие «зулмат» - ‘тьма’ в суфийской литературе означает поселившееся в че-ловеческой душе сомнение, колебание, замешательство. И все эти качества развиваются потому, что лик самого Творца не доступен человеческому взору.

Говоря о Каабе, Руми подразумевает сердце, ставшее обителью веры. Творец осветил его до блеска и сверкания своим светом и все это для того чтобы в нем поселилась вера.

Мистическому познанию Творца Руми посвящает все разновидности своего творчества, начиная от месневи, газели, тарджибанда, кончая жанром рубаи. При создании мистических образов, источником вдохновения для поэта становится учение ислама. Согласно распространенному среди мистиков мнению «разум является главным инструментом, посредством которого мы познаем Творца», поэтому великий поэт извлекает жемчужины мысли из тайника собственного разума и призывает других следовать этому пути.

В целом, Всевышний, его эпитеты и атрибуты в творчестве Руми и других мистиков используются как символы, олицетворяющие чистоту, благополучие и свет. Человек, как и вся Вселенная, поглощая живительный божественный свет, приобретает мощь и истинную веру. Недаром, обращаясь к человеку, он говорил:

Тебе надо пройти тысячу лет, чтобы стать мусульманином,

И ещё тысячу лет – чтобы стать человеком.

Сказанное еще раз подтверждает, что «...сегодня Руми признаётся крупнейшим мистиком всех времён. На Востоке считают, что всякий, повторяющий по утрам и вечерам строки поэмы Руми "Маснави", избежит горения в адском пламени, ибо "Маснави" – это "Коран на персидском языке" [5].

Никто не сумел приоткрыть глубинные тайны мистической молитвы так, как он. Он чувствовал, что каждая молитва сама по себе – это акт Божественной благодати, поэтому весь раскрывался ей навстречу. Соединённый в любви с божественной волей, он нашел решение загадки предопределения и обрёл способность подняться в зенит радости из глубочайшей бездны страданий. Примечательно, что итог своей жизни Мавлоно Джалолиддин Балхи Руми подвел следующим образом: "А результат – не больше, чем этих трех словах: «Я загорелся, горел и сгорел". И ещё: "Когда я умру, ищите меня не в земле, а в сердцах просвещённых людей".

Выводы и материалы настоящего исследования имеют практическое значение в силу актуальности принципа органической связи художественной мысли и теории познания, истории поисков сущности Человека и его места в духовной и

материальной жизни. Следовательно, их можно широко использовать при создании общей истории литературы, написании учебников и научно-популярных книг не только по литературе, но и по специальным вопросам философии и религии.

#### Библиографический список

1. Выступление Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона на Международной научной конференции в честь 800-летия со дня рождения Мавлоно Джалолиддина Руми // Чумхурият. – Душанбе, 2007. – 7 сентября.
  2. Руми, Д. Шамси Табрези: Антология / Д. Руми. – Тегеран: Великий Эмир, 1999.
  3. Инчил. (Ачди чадид) / Институт переводов Библии. – Стокгольм, 1993.
  4. Руми, Д. Маснави маънави ("Назидательные двестишья") / Д. Руми. – Тегеран: Время, 2001.
  5. Джалолиддин Руми // <http://bukharapiter.ru/vostochnaya/rumi.html>.
- Статья поступила в редакцию 01.09.09

УДК 801.001

*А.С. Литвина, аспирант БПГУ им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: liana\_1@hotmail.ru*

### ВЕРБАЛИЗАЦИЯ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ И РУССКИХ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ НОСИТЕЛЯМИ АЛТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной работе описан эксперимент, который дает возможность выяснить, как жесты англо-американской и русской культур воспринимаются носителями другой лингвокультуры; и насколько носители языка способны создать псевдослова, используя буквы родного языка.

*Ключевые слова:* невербальный язык, невербальные компоненты, псевдослова, восприятие, эмоции.

Данная работа является частью исследования, которое посвящено описанию и восприятию некоторых невербальных компонентов коммуникации в различных лингвокультурах, а именно англо-американской и русской.

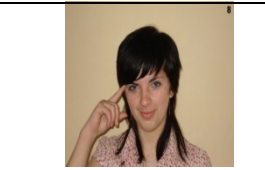


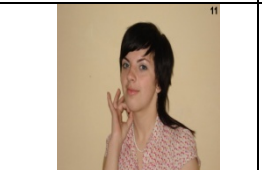
Культура является тем фактором, который влияет на интерпретацию жестов. «Невербалика» одной нации отличается от невербального языка другой. В то время как какой-то жест может быть общепризнанным и иметь четкую интерпретацию в одной культуре, в другой он может не иметь никакого значения или иметь противоположное. Если один из участников диалога не подозревает о значении жеста, то этот факт может привести к непониманию между партнерами диалога. Акт

коммуникации при таких условиях окажется неудачным. Поэтому сейчас многие лингвисты изучают жесты определенной лингвокультуры, описывают их и составляют подробные словари [1]. Опора на данные словари позволит представителям другой лингвокультуры избежать коммуникативных неудач.

В данной работе представлен эксперимент, который дает возможность выяснить, как жесты одной культуры воспринимаются носителями другой лингвокультуры.

Материалом для эксперимента послужили 7 жестов из англо-американской культуры и 5 жестов из русской лингвокультуры [2].

№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7
						
1. победа, 2. цифра «2»	на удачу	«я тебя люблю»	кто-то лжет	кавычки	вышестоящий по должности не доволен работой подчиненного	1. «замолчи» (груб), 2. цифра «2», 3. просьба закурить, 4. предложение выпить на троих

№8	№9	№10	№11	№12
				
дурак, «сойти с ума»	все хорошо	фига, кукиш	1. предложение выпить, 2. пьяный	1. надоел, я сыт по горло, 2. насыщение чем-либо: едой и т.д. 3. иметь что-либо в больших количествах

В эксперименте приняли участие 100 носителей алтайского языка, (учащиеся старших классов национальной гимназии имени Плакаса г. Горно-Алтайска). Им были предъявлены двенадцать фотографий, на которых изображены жесты под номерами 1-12. Предлагалась следующая инструкция: «1. Знаком ли вам следующий жест? 2. Если да, то объясните его значение (в какой ситуации он используется?) 3. Если нет, что он может обозначать? 4. Через псевдослово представьте вербально данный жест? (придумайте псевдослово<sup>18</sup>, обозначьте ударение) 5. С какой эмоцией ассоциируется жест: с положительной: радость, восторг, с нейтральной: недоумение, сомнение, с отрицательной: агрессия, презрение».

Работа проходила в 2 этапа:

1) на первом этапе проводился психолингвистический эксперимент, целью которого являлось: а) восприятие жестов, б) порождение псевдослов, их обозначающих, в) определение эмоции, с которой ассоциируется жест: таким образом, на первом этапе решалось сразу три задачи;

2) на втором этапе был проведен обратный эксперимент, направленный на восприятие носителями языка полученных псевдослов.

Предварим описание результатов исследования краткой энциклопедической справкой.

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, однако свободно владеет им лишь около 2% алтайцев, в массе своей двуязычных (говорят также по-русски) [3].

Следует отметить, что огромное влияние на язык и культуру жителей Республики Алтай оказывает русскоязычное телевидение, радио, интернет; обучение в школах, училищах и ВУЗах проводится на русском языке. Эти факторы, как мы предполагаем, повлияли на результаты эксперимента.

Анализ данных, полученных после первого этапа эксперимента, показал, что носители алтайского языка знакомы со всеми жестами русской лингвокультуры (см. жесты № 8 - 12). Что касается англо-американских невербальных компонентов (см. фото № 1 - 7), то респонденты восприняли их неоднозначно, или интерпретировали по-своему. Результаты приводим в следующей таблице:

жест	знаком/значение	незнаком	характер эмоции		
			положительный	нейтральный	отрицательный
1	87 цифра «2» – 24 привет – 19 все хорошо – 15 победа - 7	13	84		
2	51 на удачу – 27 когда обманывают – 22	39	25	38	13
3	27 крутость – 20 я+ты - 11	73	35	29	29

4	38 раздумывать – 26 сомнение – 8 не интересно – 4 говорит неправду - 3	62	8	60	23
5	59 привет – 25 кавычки – 15 все хорошо - 14	41	69	8	7
6	7 разжигать огонь - 2 общее дело - 1 резать - 1 мешать кому-то - 1	93	8	35	49
7	41 цифра «2» – 26 закурить - 17	59	21	34	15
8	97 дурак – 92 думает - 4	3	7	11	78
9	99 все хорошо – 94 автостоп - 3	1	95	2	-
10	100 фига - 92		12	5	78
11	100 предложение выпить – 58 пьяный – 10 пить - 24		44	28	20
12	69 надоело – 55 сыт (наелся) – 9 всего достаточно (хватает) - 3	31	9	24	40

Анализируя приведенные в таблице данные, можно сделать следующие выводы:

1) некоторые жесты англо-американской культуры (№№ 3, 4, 6, 7) оказались лакунами для носителей алтайского языка. Респонденты предложили свои варианты интерпретации этих жестов, отличающиеся от значений, которые за ними закреплены;

2) жест № 2 известен 51 % опрошиваемых в двух его различных значениях: 1) скрестить указательный и средний пальцы на удачу, согласно англо-американской культуре (27 %); 2) скрестить пальцы во время произнесения лжи, согласно русской культуре, часто используется в шуточной форме (22 %). 38 % опрошенных восприняли жест нейтрально, 25 % - положительно;

3) жест № 5 был узнал 59 % респондентов, но только 15 % дали вариант «кавычки»; это можно объяснить тем, что многие подростки интерпретируют некоторые заимствованные жесты по-своему и начинают использовать их в своем кругу общения, поэтому появляются такие варианты значений, как «приветствие» – 25% и «все хорошо» – 14 %. Что касается характера выражаемой эмоции, 69% восприняли жест положительно;

<sup>18</sup> Псевдослово - это искусственно созданная окказиональная номинация, при написании которой человек опирается только на свои чувства и эмоции.

4) жесты №1 и № 7 были восприняты информантами неоднозначно. Это можно объяснить тем, что жесты являются многозначными, кроме того, иконичный характер жестов повлиял на их восприятие, так как многие информанты соотносили их с цифрой «2», а затем уже были даны варианты: приветствие, победа – для жеста № 1. (Следует отметить, что жест под номером 1 у большинства (84 %) информантов вызвал положительные эмоции). Что касается жеста № 7, то второе значение, которое было дано – это «закурить». Тот факт, что жесты принадлежали к различным типам (открытый, когда ладонь обращена к слушающему – закрытый, когда ладонь обращена к говорящему) отразился только на первом жесте и был воспринят реципиентами положительно; закрытый тип жеста №7 никак не отразился на восприятии информантов, так как в основном были даны нейтральные реакции;

5) в основном информанты смогли создать псевдослова; всего было получено 832 реакции. Следует отметить, что сам процесс означивания стал для носителей языка немного проблематичным, так как респонденты в 30% реакций использовали уже существующие основы алтайских слов, то есть опирались на знакомый ими язык.

На II этапе нам предстояло провести обратный эксперимент на другой аудитории, когда 100 носителям алтайского языка (учащимся той же гимназии только среднего звена 5-8 классы) было предложено оценить псевдослова по выбранным 4 шкалам. Нами были отобраны 4 пары прилагательных-антонимов: *хороший – плохой; веселый – грустный; светлый – темный; добрый – злой*, которые наиболее ярко отражают характер передаваемых эмоций. По каждой шкале слово оценивалось от 1 до 5. Далее для каждой шкалы высчитывалось среднее арифметическое. Информантам предлагалась сле-

дующая инструкция на алтайском языке: «Оцените каждое псевдослово с помощью 4 шкал. (Пример для шкалы «добрый – злой»): если вам кажется, что данное псевдослово означает что-то «очень доброе», то приписываете оценку 1, если кажется, что «очень злое», то приписываете 5. Остальные шкалы между 1 и 5 являются промежуточными.

Для II этапа эксперимента мы включили 60 псевдослов, которые информанты придумали при просмотре жестов под номерами 5 и 6 (по 30 слов на каждый жест), так как в процессе эксперимента эти жесты оказались лакунами для носителей алтайского языка (жест № 5 является частичной лакуной, 15% знают точное значение «кавычки», характер эмоции при просмотре данного жеста в 69% – положительный; жест № 6 является полной лакуной и ассоциировался в 49% с чем-то отрицательным, лишь в 8% с чем-то положительным).

Анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что по степени соотнесенности жеста и эмоции на уровне восприятия существует однозначная и многозначная мотивированность невербальных единиц. 40% реакций для жеста № 5 и 50 % реакций для жеста № 6 отражают характер жестовой эмоции. Следует отметить, что далеко не каждая вербализация оказывается удачной с точки зрения ее соответствия эмоции. Это свидетельствует о том, что сам процесс означивания для современных носителей языка представляет определенную трудность.

Все вышеуказанное свидетельствует о необходимости проведения развернутой серии психолингвистических экспериментов с привлечением носителей разноразличных языков, что, как нам представляется, позволит больше узнать о не лежащих на поверхности механизмах языкового иконизма на уровне порождения и восприятия.

#### Библиографический список

1. Григорьева С.А., Григорьев Н.В., Крейдлин Г.Е. Словарь языка русских жестов. – Москва-Вена: языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.- 256 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
  2. Жесты: язык тела и невербальное общение <http://www.ermanok.net/news/comment.php?1361>
  3. Онлайн Энциклопедия «Кругосвет» [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/ALTASKI\\_YAZIK.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/ALTASKI_YAZIK.html)
- Статья поступила в редакцию 01.09.09

УДК 7.

*А.П. Герасимов, соискатель АГУ, г. Томск, E-mail: stm@art.asu.ru*

### АРХИТЕКТУРА МОДЕРНА В ТОМСКЕ И НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЕЁ КЛАССИФИКАЦИИ

В работе рассматривается искусствоведческий взгляд на проблему стиля в архитектуре конца XIX-начала XX вв. и применение опыта классификации направлений модерна к архитектуре г. Томска.

**Ключевые слова:** архитектура и искусство, история городов Сибири.

Строительство губернского г. Томска с конца XIX столетия получило особенно интенсивное развитие, причиной которого прежде всего явилось учреждение в 1895 году Управления путей сообщения водяного и железнодорожного транспорта, а с 1 января 1900 г. образование Сибирской железной дороги с местом пребывания управления в г. Томске. Кроме того, с открытием в 1888 г. Томского университета, в 1900 г. Технологического института, а в 1902 Учительского института, г. Томск становится основным просветительским центром Сибири [1]. С образованием высших учебных заведений Томск становится университетским городом. Необходимость строительства не только общественных зданий, но и большого количества жилых построек возникла сама-собой и определила дальнейшие пути его развития. Томск интенсивно развивался как каменный, так и деревянный. К тому времени Томск уже являлся крупным купеческим и торговым центром со своими усадьбами, езжими домами, увеселительными заведениями и т.д. Разнообразие социальных слоев города, вероисповеданий и форм деятельности населения, многообразие вкусов заказчика способствовали развитию всех типов архитектуры, а вместе с тем и стилевых направлений этого

периода, и в целом повлияли на формирование архитектурной среды города.

Анализ некоторых изданных работ по архитектуре г. Томска показал, что далеко не всё так просто решается в вопросе классификации, характеристик, оценки и определения принадлежности здания или архитектурного сооружения к тому или иному стилю или направлению. Особенно это касается периодов эклектики и модерна, т.е. времени второй половины XIX-начала XX в. Многообразие направлений и стилевых особенностей этих периодов, взаимовлияние одного на другое часто приводило и приводят к некоторым неточностям в оценках архитектуры города. Часто встречаемые выражения «стиль эклектика» или «стиль модерн», независимо от того в какое время было построено то или иное здание, наводят на определённые размышления об их дальнейшей атрибуции. Немаловажный вопрос стоит в определении временных границ того или иного стиля, который в основном определён в столичных городах, но не достаточно выявлен в провинции. Авторами монографии «Архитектура эпохи модерна» В.С. Горюновым и М.П. Тубли [2] поднят вопрос о смысле названия данной проблемы: рассматривать «архитектуру модерна»

или “архитектуру эпохи модерна”? Все эти вопросы необходимо учитывать в региональных исследованиях, в том числе и городах Сибири.

Архитекторы Томска XIX - начала XX вв. имели столичное образование и прекрасно разбирались в современных им вопросах культуры и искусства, тем более в архитектурных стилях. Необходимо отметить, что исследователи прошлых времен осторожно относились к классификации и определению архитектурных направлений, решая эти вопросы на архитектурных съездах и симпозиумах. Одновременно, нельзя ставить вопрос о провинциальности или отдалённости г. Томска от столицы или центральных городов России. Известно, что некоторые архитектурные сооружения XIX - начала XX вв. в Томске строились по проектам столичных академиков и профессоров архитектуры. Например, автором проекта Томского государственного университета был академик архитектуры Бруни Александр Константинович (1825-1915), Технологического института - академик архитектуры Марфельд Роберт Робертович (1852-1921). Проекты осуществлялись под руководством инженеров и архитекторов закончивших Санкт-Петербургскую Академию художеств и Институт гражданских инженеров. При строительстве общественных зданий использовались современные методы и применялись самые современные материалы, вплоть до железобетонных перекрытий.

Исходя из основных трудов, Н.Ф. Хомуцецкого, В.Г. Лисовского, А.Л. Пунина, Е.А. Борисовой, Г.Ю. Стернина, Е.И. Кириченко, Т.М. Степанской и других архитекторов и искусствоведов 2-й половины XX века, а точнее - времени 1960-2000-х гг., можно сделать вывод, что временные рамки эклектики и модерна в России в основном определены. Общеизвестно, что стиль “модерн” возник в Англии в 1850-1860-е гг. и связан с такими именами как У. Моррис и Дж. Рёскин и строительством “Красного дома” архитектором Ф. Уэббом в 1859 г. Новый стиль был поддержан остальными европейскими странами, но имел существенные расхождения в их направлениях и названиях. В России время модерна начинается с постройки в 1893 году в Москве архитектором Ф.О. Шехтелем особняка З.Г. Морозовой на Спиридоновке и с началом деятельности группы художников объединившихся в Мамонтовский кружок (1895). Вопрос модерна широко исследован искусствоведом Д.В. Сарабьяновым. Эпоха модерна всесторонне освещена авторами книг: “Архитектура эпохи модерна” (В.С. Горюнов, М.П. Тубли), “Архитектура русского модерна (опыт формологического анализа)” (В.В. Кириллов), “Русская архитектура 1830-1910х годов” (Е.И. Кириченко) и др.

Прежде чем рассматривать направления модерна в Сибири, и в частности в Томске, необходимо коротко остановиться на некоторых аспектах вышеперечисленных авторов. Один из первых советских исследователей архитектуры конца XIX - начала XX столетия Н.В. Хомуцкий назвал этот период “модернизированной эклектикой”. Во “Всеобщей истории архитектуры” исследователями Л. Беневоло и А. Уитиком эклектика и модерн не разделяются. Третья точка зрения объединяла все направления в выражение “современная архитектура”, т.е. при таком подходе модерн объединяется с функционализмом и отделяется от эклектики” [2, с. 367-374]. В статье “Архитектура, изобразительное и декоративное искусство 2-й половины 19 - начала 20 вв.” Е.И. Кириченко пишет: “На протяжении 1898-1917 русский модерн быстро видоизменяясь, проходит в своём развитии через три этапа, причём на всех этапах внутри него сосуществует два течения – ретроспективно-романтическое и течение полностью исключаящее подражание историческим стилям. По мере приближения к 1917 эти течения поляризуются. Первое в своём пассаеизме доходит до прямого воссоздания стилей прошлого; второе последовательно, этап за этапом приближается к рационализму...” [3]. Первый этап по Е.И. Кириченко – ранний (“живо-

писный”) модерн (между 1898 и 1905), второй этап – “графический” модерн (между 1905 - 1910), третий этап – тенденции “собственно модерна и ретроспективной романтики достигают предельной контрастности (1910 – 1917).” Позднее в книге “Русская архитектура 1830-1910-х годов” Е.И.Кириченко делит время модерна на следующие этапы:

1. Ранний романтизм, 1890-е годы;
2. Национально-романтическое направление (неорусский стиль), последние годы XIX века;
3. Интернациональный вариант “нового стиля” (свободный от использования форм прошлого), последние годы XIX века;
4. Поздний модерн (оперирующий неизобразительной формой (1903-1904-е гг.), ретроспективизм (неоклассицизм), рассматриваемый как один из возможных путей трансформации модерна (1910-1917) и “русский” вариант ретроспективизма (напоминающий архитектуру Древней Руси или Западного средневековья). “Россия шла к новой архитектуре своим путём. Искания отечественного модерна широки и многообразны. Они родственны всем четырём дорогам европейского модерна”- пишет Е.И. Кириченко.

В.В. Кириллов классифицирует архитектуру модерна следующим образом: ранне-романтическое направление, национально-романтическое (неорусский стиль), рационализм в модерне, неоклассицизм [5].

М.П. Тубли и В.С. Горюнов в монографии “Архитектура эпохи модерна (концепции, направления, мастера), изданной в Санкт-Петербурге в 1994 году ставят вопрос не только о направлениях модерна, но и раскрывают эти направления в связи с многочисленными направлениями в культуре и искусстве середины XIX – начала XX столетий. Основные направления по В.С. Горюнову и М.П. Тубли: неоромантизм, иррационализм, неоклассицизм, рационализм.

Все рассмотренные направления модерна отличаются своеобразием подходов и одновременно, в той или иной степени, перекликаются между собой. Современные исследователи европейского модерна, например, А.А. Берсенёва подходит к этой проблеме несколько иначе. Она пишет: “В зависимости от отношения к созданию современного стиля направление разделилось на две ветви: одни считали, что в основе его создания лежит следование формы функции, конструкции, практичности (конструктивный модерн); другие полагали базой стиля новую орнаментику (декоративный стиль) [6]. Некоторые исследователи, рассматривая историю модерна в России придерживаются этой классификации, что, как нам кажется, ограничивает то многообразие архитектурных форм, которое существовало в России на рубеже XIX-XX столетий.

Рассматривая архитектуру губернского города Томска рубежа XIX-XX вв., следует отметить, что стилистика зданий и сооружений построенных в эту эпоху в основном придерживается тенденций, которые существовали в центральных городах России. Родоначальники модерна в Томске К.К. Лыгин и Ф.Ф. Гут подходили к своей работе с разных позиций и работали в разных направлениях. Первый из них работает в Томске с 1895 года как архитектор при управлении строительства Средне-Сибирской железной дороги, второй с 1896 г. как архитектор Западно-Сибирского учебного округа. Необходимо отметить, что к творчеству томских архитекторов неоднократно обращались многие исследователи, поэтому автор не ставит своей целью опаривать или опровергать их предыдущие выводы о принадлежности того или иного здания к определённому стилю или направлению. Главное, чтобы в форме дискуссии выявить истинное положение в истории архитектуры г. Томска.

Если придерживаться временных рамок существования модерна в России, а это, как было сказано выше, 1893 (1895)-1917гг., к первым зданиям периода модерна в Томске необходимо отнести следующие постройки К.К. Лыгина: Общественное собрание (1898-1900), Доходный дом Г.И. Голованова

(1898-1890) и Доходный дом Е.И. Кухтерина (1899-1900). Применяя опыт ведущих исследователей модерна в России, мы говорим о ранне-романтическом направлении модерна, в котором работал К.К. Лыгин, используя мотивы ренессанса в оформлении фасадов доходного дома Г.И. Голованова (пр-т Ленина, 105). К этому же периоду относится и доходный дом Е.И. Кухтерина (пр-т Ленина, 73). Подтверждением принадлежности этих доходных домов ко времени модерна являются и разработанные архитектором в “интернациональном” модерне интерьеры. Одновременно с доходными домами К.К. Лыгин строит здание Общественного собрания (пр-т Ленина, 50), где использует классические формы архитектуры.

Рассматривая одно из направлений модерна-неоклассицизм, который окончательно утвердился в России только в 1910-е гг. необходимо указать на творчество П.Ф. Федоровского, который на протяжении всей своей деятельности не изменял этому направлению. Если в здании Мариинской женской гимназии построенной в 1897 году (пер. Совпартшкольный, 3) П.Ф. Федоровским используются только элементы классических форм, то в следующих его работах полностью утверждается направление неоклассицизма – это горный корпус технологического института (1902-1905) (пр-т Кирова, 3), дом-особняк купца И.Н. Смирнова (1914-1916) (пер. Кооперативный, 5), детская больница П.И. Михайловых (1915) (пр-т Ленина, 51). К этому же направлению относятся: 3-х этажный особняк П.И. Макушина построенный на ул. Дворянской (ул. Гагарина, 3) (автор неизвестен), здание научной библиотеки ТГУ (1912-1914), (пр-т Ленина, 34а)-архитекторы А.А. Шишко, А.Д. Крячков.

Тенденциям немецкого неоклассицизма и Венского “сецессиона” было подвержено творчество архитектора А.И. Лангера и проявленного в здании театра-кинематографа “Новый” (1914-1915), (пер. Нахановича, 4).

К мотивам ранне-романтических тенденций обращался гражданский инженер А.Д. Крячков. О его проекте Дома науки им. П.И. Макушина в 1911 году писали сибирские газеты, как о проекте исполненном в “ренессансном духе”. Переработанные фасады этого здания архитекторами Т.Л. Фишелем и А.И. Лангером значительно отличаются от первоначального проекта. К “романскому возрождению” обращается А.Д. Крячком в проектах 12 школ и училищ в Новониколаевске (г. Новосибирске) и здании “фабрики желтой обёрточной бумаги

и картона” купца В.А. Горохова (1914-1916) (ул. Набережная Томи, 25).

К “интернациональному” или раннему модерну впервые в Томске обращается архитектор Ф.Ф. Гут. Эти черты проявились в проектах Бактериологического института (1904-1906) (пр-т Ленина, 32), Учительского института (1903-1906) (ул. Киевская, 60), Инженерного корпуса Технологического института (1904-1905) (пр-т Ленина, 28а) и т.д. В этом же направлении работает архитектор Т.Л. Фишель – Заозерное городское училище (1910-1912) (пер. Сухоозёрный, 6) и ряд других его построек. В русле “интернационального” стиля начинают работать и архитектор К.К. Лыгин: аптека Штоль и Шмидт (1904-1905) (пр-т Ленина, 54), дом Флеера (1904-1906) (пр-т Ленина, 83). К этому же направлению в модерне относится здание “Фторовский пассаж”(1904-1905) (пр-т Ленинга, 111) (автор неизвестен).

Сочетание иррациональных и рациональных тенденций в модерне мы наблюдаем в таких зданиях как “мучной корпус лавок” (1907-1908) архитектора Т.Л. Фишеля, “городского торгового дома в Новониколаевске (1911) инженера А.Д. Крячкова, манеже-школе общества физического развития детей (1903-1909) (ул. Красноармейская, 14) архитектора Б.Ф. Татарчуха.

Постепенно архитекторы отходят от “эстетики гнutoго железа” и всё больше склоняются к простым рациональным формам. “Рационализм”, как направление зародился в России во второй половине XIX века в период эклектики и получил дальнейшее развитие в эпоху модерна. В Томске в этом направлении работали: В.Ф. Оржешко - типография “Сибирского товарищества печатного дела” (1906-1908), построенного на перекрестке пер. Нахановича и ул. Гагарина, 11 (строительство не было закончено), архитектор А.И. Лангер - доходный дом А.И. Осипова (1909-1910) (ул. Кузнецова, 26), инженер А.Д. Крячков - факультетские клиники детских, нервных и глазных болезней университета (1914-1916) (Московский тракт, 2) и т.д. Нами рассмотрена только часть этих направлений, не показаны региональные варианты модерна, не затронут вопрос национально-романтического направления модерна, т.е. “неорусский стиль”, не рассмотрена деревянная архитектура этого периода, которая наравне с каменной имеет те же тенденции развития и имеет полное право на существование.

#### Библиографический список

1. Город Томск. Сибир. т-во печатного дела в Томске, 1912.
2. Горюнов, В.С. Архитектура эпохи модерна. / В.С. Горюнов, М.П. Тубли. - СПб., 1994.
3. Кириченко, Е.И. Архитектура, изобразительное и декоративное искусство // Искусство стран и народов мира. - 1971. - Т. 3.
4. Кириллов, В.В. Архитектура русского модерна (опыт формологического анализа). - М.: Мос.ун-т, 1979.
5. Берсенева, А.А. Европейский модерн. Венская архитектурная школа. Екатеринбург, 1994.

Статья поступила в редакцию 01.09.09

## 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 130:792.1.072

*В.А. Андрейчук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org*

### МИХАИЛ ЧЕХОВ: ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИСКАНИЯ

В работе с теоретических и педагогических позиций исследуются способы репетирования великого русского актёра Михаила Чехова. Всесторонне анализируя каждый способ, автор обосновывает целесообразность их использования в работе над ролью, предлагает конкретные варианты расширения путей творческого поиска и педагогического воспитания актёра.

**Ключевые слова:** процесс создания роли, психологический процесс, технологический процесс, способы репетирования, репетиция в воображении, процесс концентрации внимания, поиск атмосферы, борьба атмосфер, психологическая окраска действия, психологический жест, воплощение образа и характерность.

Одним из аспектов культурологического знания является театр как форма культуры. Классическая школа воспитания актёра в театральной культуре основана на системе К.С. Станиславского. Между тем существует система воспитания актёра нашего соотечественника М.Чехова, которая рассматривает проблемы актёрской психотехники с позиций переосмысления законов театрального творчества, открытых создателем московского художественного театра. Поиски и открытия М. Чехова в области техники актёра до последнего времени мало изучены даже теми, кто имеет непосредственное отношение к театральной педагогике. Несмотря на то, что многие наблюдения и практические советы М. Чехова «не вписываются» в методику Станиславского, они заслуживают внимания, поскольку подсказывают новые и весьма продуктивные пути раскрытия индивидуальности актёра. Вот почему обращение к наследию М. Чехова представляется своевременным и полезным, особенно в той его части, которая касается именно практических советов актёрам и педагогам.

Творческая судьба М.А. Чехова сложилась трагично. В 1928 году в возрасте 37 лет он покинул Россию. К тому времени его популярность и слава достигли высочайших пределов. Его искусство, искусство необычайной чуткости, в котором тончайший психологизм выявляется через точный и острый пластический рисунок, вызывало восхищение даже таких непревзойдённых знатоков технологии актёрского творчества, как Станиславский, Вахтангов и Мейерхольд. Его имя не сходило со страниц периодической печати 20-х годов. С 1929 года великого актёра Михаила Чехова не стало. Это тем более страшно, что умер он лишь в 1955 году. Вне русского искусства, вне русского языка сценическое творчество самобытнейшего художника оказалось невозможным. Он не создал за границей ни одной роли, которая бы могла идти в сравнение с его прежними работами. В первый год после его отъезда в советской периодической печати ещё появляются невнятные сведения о его творческой деятельности; потом о Чехове забывают совсем – вплоть до 1957 года, когда вышла книга А. Дикого «Повесть о театральной юности».

За последние годы имя Чехова всё чаще встречается в мемуарной и театроведческой литературе. Гениальный актёр Михаил Чехов снова занял подобающее ему место в истории отечественного театра. Гораздо хуже обстоит дело с той

стороной театральной деятельности Чехова, которой он сам придавал значение не только не меньшее, а даже большее, чем собственной игре.

В течение всей творческой жизни М. Чехов пытался понять, осмыслить природу происходящего в нём творческого процесса, постичь её законы, зафиксировать его технологию и научить этому других. Всю жизнь он создаёт разнообразные студии, всю жизнь он теми или иными способами расправляется с актёрским дилетантизмом. И эта его деятельность не прерывалась и не прекращалась до самой смерти. Ясно, что какой бы сложной, противоречивой, запутанной она ни была, на каких бы философских основах (пусть чуждых нам) не базировалась, – если за осмысление психологического и технологического процесса создания роли и за пропаганду своей методики берётся большой художник, это само собой заслуживает пристального изучения и, по возможности, творческого использования. Между тем, эта сторона деятельности М. Чехова почти совсем не изучена и даже не описана. «Почти», потому что в 1967 году вышла книга М. Кнебель «Вся жизнь», где большое место отводится М. Чехову, и где с большой любовью описаны не только его роли, но и его уроки, а также проанализированы некоторые положения его книги «Актёру (техника актёра)». Наконец, в 1986 году вышло литературное наследие М. Чехова в 2-х томах. Второй том этого издания полностью посвящён искусству актёра. Наша задача осмыслить всё, что сделано, сказано, написано Чеховым в области методики актёрского искусства – с тем, чтобы наиболее ценное из его опыта попытаться использовать в нашей театральной педагогике.

В пределах данной статьи мы лишены возможности рассмотреть последовательно этапы театрально-педагогической деятельности Чехова (Чеховская студия, МХТ 2-ой, парижские спектакли, режиссёрская студия, английская школа в Даргингтон-холл, американский театр «Чехов-плейер», студия в Голливуде). Мы остановимся лишь на том, что представляется наиболее ценным – на некоторых принципах той «новой актёрской техники», которую Чехов считал основным делом своей жизни. Итог многолетних исканий в этой области он изложил в книге «Актёру», впервые вышедшей в Голливуде в 1945 году и в последствии переиздававшейся в несколько переработанном виде.

Собирая свои многолетние наблюдения актёра, режи-

ссёра, педагога, записывая «подгляд» творческого процесса, Чехов преследовал цели чисто практические. Он создал интереснейшее пособие по домашней работе актёра над ролью. Пособие в своём роде единственное и тем более ценное, что Чехову удалось избежать «нехудожественных» приёмов подхода к созданию художественного произведения. Все предлагаемые им приёмы призваны разбудить художественную природу актёра-творца, и все они поэтичны сами по себе. Ни тени сухого академизма, голого технизма, ни малейшего налёта скуки мы тут не увидим, хотя некоторые творческие положения порой и представляются весьма спорными.

**Первый способ репетирования: ВООБРАЖЕНИЕ И ВНИМАНИЕ.** Первый предлагаемый Чеховым способ репетирования опирается на воображение и внимание. Изложению этого способа предпослано несколько эпитафий (из Штейнера и других) и тезис самого Чехова, «своими словами» повторяющего суть этих эпитафий: «образ и фантазия живут самостоятельной жизнью». (Напомним, что мысль об объективности творческого процесса была сформулирована Чеховым ещё в России в середине 20-х годов). Сам по себе этот тезис не вызывает возражений. Рождённый творческой фантазией характер начинает жить по своим собственным законам, исходя из своей собственной, этого характера логики и часто даже вопреки намерениям самого творца. Бен Джонсон вспоминал, что Шекспиру пришлось принять срочные меры против Меркуцио; он говорил: «Если бы я не убил его в третьем акте, Меркуцио убил бы меня в пятом».

Всем известно пушкинское: «Представьте, моя Татьяна вышла замуж; никак от неё этого не ожидал». Горький жаловался, что персонажи будущей пьесы («На дне») обступили его, и всё время что-то говорят и говорят. Михаил Чехов тоже приводит примеры, свидетельствующие о том, что образы, созданные фантазией художника, живут своей независимой жизнью. Диккенс, например, писал: «Всё утро сижу в своём кабинете, ожидая Оливера Твиста, но он всё не приходит». Гёте говорил: «Вдохновляющие нас образы сами являются перед нами, говоря: «Мы здесь...». Микеланджело восклицал в отчаянии: «Образы преследуют меня и понуждают взять их образы из скал». Подобные примеры можно приводить без конца.

Казалось бы, Чехов прав, спорить не о чем. Но вот, что мы читаем дальше: «Если бы современный актёр захотел выразить старым мастерам свои сомнения по поводу их веры в самостоятельное существование образов, они ответили бы ему: «Ты заблуждаешься, предполагая, что можешь творить исключительно на самого себя... Твой материалистический век привёл тебя даже к мысли, что твоё творчество есть продукт мозговой деятельности. Её ты называешь «вдохновением». Куда ведёт оно тебя? Наше вдохновение вело нас за пределы чувственного мира. Оно выводило нас из узких рамок личного. Ты сосредоточен на самом себе, ты копируешь свои собственные эмоции и с фотографической точностью изображаешь факты окружающей тебя жизни. Мы, следуя за нашими образами, проникали в сферы для нас новые, нам дотоле неизвестные. Творя, мы познавали». Этот сочинённый Чеховым воображаемый ответ старых мастеров не может не вызвать серьёзных возражений. Чехов настаивает на абсолютной объективности образов фантазии; по Чехову, они существуют как бы совершенно отдельно от творца, более того: творить «из себя» – значит, считает Чехов, творить как-то второсортно. Между тем, в действительности, художник не может творить иначе, как «из себя». Творческий акт неизбежно есть акт перевоплощения творца в создаваемый им образ, что нисколько не исключает относительной самостоятельности художественного образа. Материалом любого большого художника является не только окружающая его действительность, но, не в меньшей степени, он сам. Художественный образ также субъективен, сколь и объективен.

Известно, например, что один из объективнейших художников, пережил акт перевоплощения в свою героиню настолько сильно, что испытывал симптомы той же болезни, какой болела его Эмма Бовари. Известно, что Бальзак заболел,

написав смерть отца Горио. Пушкин, гений точности и объективности, описал творческий процесс так:

И забываю мир – и в сладкой тишине  
Я сладко усыплен моим воображеньем,  
И пробуждается поэзия во мне:  
Душа стесняется лирическим волненьем,  
Трепещет и звучит, и ищет, как во сне,  
Излиться, наконец, свободным проявленьем.  
И тут ко мне идёт незримый рой гостей,  
Знакомцы давние, плоды мечты моей.  
И мысли в голове волнуются в отваге,  
И рифмы лёгкие навстречу ей бегут,  
И пальцы просятся к перу, перо к бумаге,  
Минута – и стихи свободно потекут.

Как не противоестественен сухой анализ лирического стихотворения, в данном случае он необходим. Как видим, здесь так: поэзия во мне (а не вне меня); моё лирическое волнение ищет проявления; давние знакомцы, незримый рой гостей, то есть образы – это плоды мечты моей. На этом мы остановимся, ибо вопрос о соотношении субъективного и объективного в художественном творчестве – предмет большого специального исследования. Однако и приведённых примеров достаточно для вывода: Чехов не прав, отделяя творческую природу от творца. Как видим, это неправомерно даже для литературы – искусства, где материал художественного произведения и созданный образ отторгнуты от творца. Тем более, невозможно это в театре, где материалом художника (актёра) является он сам. Однако если мы признаем относительную самостоятельность, относительную объективность художественных образов, стоит внимательней присмотреться к чеховским поискам.

Чехов предлагает репетировать в воображении. Он сознательно начинает не с внимания, а с воображения, потому что адресуется к актёру, а цель актёра – создание образа. Чехов советует задавать образу вопросы, но не головные и рациональные, а такие, которые помогли бы увидеть. Сначала, по Чехову, увидеть тело роли, потом, через внешние проявления образа, увидеть его внутреннюю жизнь. Если спокойно ждать, не насиловать фантазию, не подгонять её – ответ придёт. Воображаемый образ сыграет ответ на вопрос, а через некоторое время актёру захочется что-то повторить, от вопросов перейти к игре. Чтобы образы не разбежались, чтобы их удержать, необходимо внимание. Способность концентрировать внимание, сила этой способности для Чехова прямо пропорциональна степени профессиональной пригодности. Внимание – это процесс, который складывается из четырёх действий: держат объект, притягивать его к себе, устремляться к нему, проникать в него. Чехов предлагает упражнения, причём предостерегает от излишнего напряжения органов внимания. Актёр не должен доводить себя до утомления, это, по Чехову, весьма вредно.

Упражнения в основном те же, что и во всех наших театральных школах, кроме одного, очень важного: сосредоточив внимание на объекте, выполнить одновременно простые действия, не имеющие к объекту прямого отношения. Например, вызвать в воображении образ какого-то человека, держать его, выполняя все четыре действия, составляющие процесс внимания, и одновременно производить простые физические действия, например, убирать комнату. «Постарайтесь уяснить себе при этом, – пишет Чехов, – что процесс внимания протекает в душевной сфере и не может быть нарушен внешними действиями, одновременно совершаемыми». Мы знаем, что Станиславский тоже буквально замучивал актёров вопросами об образе, идя от «я в предлагаемых обстоятельствах». Станиславский спрашивал: «А откуда вы пришли?», «А зачем вы вошли?» и т.д. подобные бесконечные вопросы Чехов адресовал не к актёру-образу, а к образу, возникшему в воображении. (Это один из аспектов основного расхождения Чехова со Станиславским – их многолетний спор о путях создания сценического образа: идти от себя, от «я в предлагаемых обстоятельствах» – по Станиславскому, имитировать возникший в воображении образ – по Чехову. Исследование этого спора выходит за рамки настоящей статьи).



Обратим внимание на прекрасные упражнения, призванные развить гибкость воображения. Возьмите образ – советует Чехов – рассмотрите его в деталях и затем заставьте его превратиться в другой: молодой человек постепенно превращается в старого и наоборот; молодой побег развивается в большое, ветвистое дерево; зимний пейзаж превращается в весенний, летний в осенний и снова в зимний и т.д., то же с фантастическими превращениями: заколдованный замок постепенно превращается в бедную избу и наоборот; старуха нищенка превращается в ведьму-красавицу; волк – в царевича, лягушка – в принцессу и т.п. продолжайте это упражнение с образами, находящимися в движении: рыцарский турнир, пламя лесного пожара, возбуждённая толпа, фабрика, бал, железнодорожная станция и т.п. Какие бы то ни было комментарии к этим упражнениям излишни; их нужно просто делать, и чем больше, тем лучше.

**Второй способ репетирования: АТМОСФЕРА.** Следующий способ домашней работы над ролью Чехов связывает с поисками атмосферы. Практические наблюдения и советы, характеризующие этот метод, можно принять почти безоговорочно, теоретическое же обоснование довольно путано и непоследовательно. Чехов везде говорит о полной, абсолютной объективности атмосферы, о вроде бы полной независимости её от воли актёра-творца. Между тем, большинство упражнений имеет своей целью какое-то воздействие на атмосферу, какой-то её слом. Определение же самого понятия в книгах Чехова не даётся, описания же поэтичны и в большинстве случаев весьма убедительны.

Основные образы Чехова по поводу сценической атмосферы сводятся к следующему. Повседневная жизнь насыщена, а порой перенасыщена атмосферой, которая неизбежно влияет на поведение любого человека. В институте же педагоги и студенты склонны пренебрегать ею, в результате чего на учебной площадке возникает психологически пустое пространство; или же, поскольку какая-то атмосфера во время спектакля или отрывка всё равно существует, результаты игры могут получиться самые неожиданные и весьма нежелательные; атмосфера окрасит собой любое действие, и если на сцене царит, например, лёгкое веселье, принесённое из-за кулис, то трагическая сцена может, вопреки её содержанию, обернуться юмористической.

Атмосфера самым активным образом влияет на игру актёра, и, если удалось найти её верно, можно смело отдаться ей, и игра актёра будет импровизационной и точной одновременно. Ведь атмосфера – мощный источник вдохновения. Две атмосферы не могут существовать одновременно, одна из них непременно победит. Чехов приводит такой пример: «Представьте себе старинный заброшенный замок, где время остановилось много веков назад и хранит, невидимо, бывшие деяния, думы и жизнь своих забытых обитателей. Атмосфера тайны и покоя царит в залах, коридорах, подвалах и башнях. В замок входит группа людей. Извне они принесли с собой шумную, весёлую, легко-мысленную атмосферу. С ней тотчас же вступает в борьбу атмосфера замка и либо побеждает её, либо исчезает сама. Группа вошедших людей может принять участие в этой борьбе атмосфер. Своим настроением и поведением они могут усилить одну и ослабить другую, но удержать их обе одновременно – они не могут» [1, с. 191]. Подобных примеров можно привести сколько угодно, и подобные задания – придумывание, а затем и проигрывание этюдов на борьбу атмосфер – были бы весьма полезны на учебных занятиях, особенно на режиссёрском факультете.

«Борьбу атмосфер, – пишет Чехов, – и неизбежную победу одной из них надо признать сильным средством художественной выразительности на сцене». Но если две противоположные атмосферы не могут существовать одновременно, то индивидуальные, субъективные чувства челове-ка могут уживаться с противоположной атмосферой, более того: такое сосуществование «создаёт обычно эффектные моменты на сцене, доставляя зрителю эстетическое удовлетворение. Между индивидуальным чувством и атмосферой, если они противоречат друг другу, происходит такая же борьба, как и между двумя враждующими атмосферами. Эта борьба создаёт напряжение сценического действия,

направляя внимание зрителя. Если борьба разрешается победой атмосферы над индивидуальным чувством или наоборот, – победившая сторона возрастает в силе, и публика получает новое художественное удовлетворение, как бы от разрешившегося аккорда».

Далее Чехов останавливает внимание на двуединстве актёра-творца и актёра-образа во взаимодействии с атмосферой: в то время, когда индивидуальные чувства актёра-образа находятся в конфликте с общей атмосферой, актёр-творец в полной мере сознаёт и переживает эту атмосферу. «Постепенное зарождение атмосферы или её внезапное появление, её развитие, борьба, победа или поражение, вариация её оттенков, её взаимоотношения с индивидуальными чувствами действующих лиц и прочее – всё это сильные средства сценической выразительности, которыми не должны пренебрегать ни актёр, ни режиссёр. И даже в тех случаях, когда атмосфера не дана в пьесе или только слабо намечена, режиссёр и актёры должны сделать всё, чтобы или создать её, или развить намек, данный автором». (Опять-таки, какой ценнейший материал для учебных упражнений, особенно режиссёрских!).

Атмосфера всегда динамична; это процесс, действие. Чехов утверждает, что в радостной атмосфере живёт жест раскрытия, в подавленной – жест сжатия, закрытия. Этот жест есть воля атмосферы. Продолжим вслед за Чеховым: этот основной жест неизбежно влияет на пластику человека в жизни и актёра на сцене – отсюда путь к новым ценным и результативным сценическим упражнениям. Предлагаются несколько упражнений, служащих как бы разминкой к домашней или сценической репетиции: представь себе пространство, наполненное атмосферой (например, уют, тревога и т.д.). Сделать какое-то движение в гармонии с атмосферой (но не играть движением атмосферой!). Сказать какое-то слово в гармонии с атмосферой. Менять атмосферы (экстаз, отчаяние, паника, ненависть, пламенная любовь и т.д.). Выполнить простое бытовое действие в атмосфере. Менять атмосферы, сохраняя действие. Погрузившись в какую-то атмосферу, вызвать в памяти соответствующие этой атмосфере образы из жизни. (Атмосфера душевного холода – официальное учреждение и т.д.). Читать пьесу или другое литературное произведение, мысленно переходя к импровизации по роли.

Коллективные упражнения могут быть двоякого рода:

- а) все участники, охваченные какой-то атмосферой, живут индивидуальными чувствами, родственными атмосфере;
- б) один из участников живёт чувствами, противоположными общей атмосфере.

В результате подобных упражнений «взаимоотношения» актёра с атмосферой станут настолько тесными, что она может явиться весьма плодотворным способом репетиций, как домашних, так и сценических. Она подобна мудрому и талантливому режиссёру. И Чехов обещает, что эгоистическое, мешающее творческой работе волнение уйдёт, что много ненужных усилий отпадёт само собой, если довериться этому невидимому режиссёру. «Вы можете организовать целый ряд репетиций, – советует Чехов, – где, как с музыкальной партитурой в руках, вы пройдёте по всей пьесе, переходя от одной атмосферы к другой. При составлении такой партитуры нет надобности считаться с делением пьесы на сцены или акты – одна и та же атмосфера может охватить много сцен или меняться несколько раз на одной и той же сцене. Организованная таким образом работа приведёт вас к тому, что ни вам, ни вашим партнёрам не нужно будет ждать случайно пришедшего настроения. Оно по вашему желанию будет возникать в качестве атмосферы» [1, с. 199].

Предошущение атмосферы для Чехова порой равнозначно предошущению целого. Этим он заканчивает главу: «В много теряете, если, недооценивая эту первую творческую стадию – жизнь в общей атмосфере, – сосредоточиваете своё внимание исключительно на работе над деталями вашей роли. Как зерно невидимо заключает в себе всё будущее растение, так и атмосфера скрывает в себе всё будущее вашего произведения. Но, как и зерно, оно не может принести плода раньше времени. Игнорируя период радостного

пребывания в общей атмосфере, вы неизбежно уродуете свою роль, как уродуете растение, с первых же дней лишая его света, тепла, влаги» [1, с. 199].

Глава об атмосфере представляет большую ценность, тем более значительную, что у Станиславского теоретическое обоснование этой проблемы и даже постановки её мы не найдём. (Другое дело практика МХАТ, в результате которой и возникло понятие «сценическая атмосфера»). Специальным изучением этого вопроса много позднее занимался А.Д. Попов, что и нашло отражение в соответствующей главе его книги «Художественная целостность спектакля». Для Попова, так же как и для Чехова, атмосфера – одно из средств, способствующих «созданию целостного образа спектакля», некий естественный результат усилий многих художников. Однако Чехов рассматривает сценическую атмосферу спектакля также и с чисто технологической точки зрения: он видит в ней сильный манок, возбудитель творческого самочувствия. И поэтому так увлекательны упражнения, которые предлагает Чехов. На основании его рассуждений их можно придумать ещё больше – в любом количестве и во всевозможных комбинациях. Эти упражнения представляются нам тем более существенными, что сплошь и рядом одно из основных открытий Станиславского – учение о действии как главном возбудителе чувства – толкуется догматически. Сплошь и рядом педагоги и режиссёры забывают о том, что, во-первых, действие это ещё не искусство, а лишь путь к искусству, и, во-вторых, что раз есть главный предшественник и возбудитель чувства, то должны быть и не главные. И не исключено, что эти «не главные» сработают в каких-то конкретных условиях точнее главного. Книги Чехова содержат разработку именно этих, так сказать, остальных, но вовсе не второстепенных возбудителей – к ним он и относит фантазию, атмосферу и многое другое.

Разумеется, сценическая атмосфера и тем более творческая фантазия не сводимы лишь к одной, утилитарной цели – быть возбудителем чувств. Чеховские упражнения призваны помочь формированию творческой природы актёра в целом, они помогают сделать эту природу как можно более гибкой и разнообразной. Кроме того, к советам Чехова стоило бы прислушаться режиссёрам: предлагаемые им «манки» могут помочь зарождению замысла спектакля и поискам разнообразия выразительных средств. Но поскольку Чехов отлично сознавал, что театр – это актёр, главным содержанием всех его советов остаётся подсказ возбудителей творчества актёра, другими словами – поиски и подсказ возбудителей чувств. Причём Чехов убеждён, что чем их будет больше, тем лучше; с этим трудно не согласиться.

Ученица Михаила Чехова М.О. Кнебель в своей книге «Вся жизнь» вспоминает: «Мы делаем множество упражнений и этюдов, чтобы понять, что такое атмосфера.

– Представьте, говорил Чехов, что вы входите в Третьяковскую галерею. Сначала идёте по большой мраморной лестнице, пожалуй, по ней побежишь бегом... теперь походите мысленно по залам. Если вы будете чутки, то почувствуете, что в зале, где висит Суриков, одна атмосфера, а там, где Левитан, – другая. Место действия одно – Третьяковская галерея. Воздействует на вас один вид искусства – живопись. Но мы в этом общем воздействии, тем не менее, различаем индивидуальные особенности и поддаёмся им...

Чехов заставлял нас представлять себя в Большом театре («вот сейчас откроется занавес, и вы услышите Шалапина – он поёт дону Базилио...»), то в зимнем лесу ночью, то в том же лесу летом, то в госпитале, то на деревенском кладбище.

Сначала мы делали эти упражнения мысленно, потом перешли к действиям. Мы приходили сначала по одиночке, потом группами – на свадьбу, к зубному врачу, в цирк. Но и это были только подготовительные упражнения, – для того, чтобы могли понять, как по-разному человек чувствует себя в разных обстоятельствах. Он входит в «атмосферу» и подчиняется ей.

Уметь ощутить и подчиниться – таков был первый этап, которому Чехов хотел научить нас. Главное, что занимало его, – была борьба двух «атмосфер», борьба, которая должна обязательно завершиться победой одной из них.

Помню один из этюдов, задаваемых нам на «борьбу атмосфер»:

<...> Умер наш учитель, которого мы все любили и уважали. Атмосфера траура была для всех общей. Мне же было дано особое задание. Я влюблена и только что узнала, что тот, кого я люблю, с минуты на минуту придёт сюда. Мы не виделись целый месяц. «Принимай цветы, которые приносят, – сказал мне Чехов, – складывая их вокруг стола и вместе с тем жди его. Занимайся тем, что связано с твоим долгом по отношению к умершему учителю, но помни только, что в душе у тебя живёт и ожидание того человека, которого ты любишь. Ожидание вызовет в тебе соответствующую атмосферу. Она будет развиваться и нарастать».

Человека, которого я люблю, играл Кудрявцев. Он должен был войти в комнату по знаку Чехова. «В данном этюде вы оба свободны, сказал Чехов Кудрявцеву и мне, – я не диктую вам какая из двух атмосфер должна победить. В будущем в ваших ролях такие действия будут продиктованы автором. А сейчас не связывайте себя предварительным решением этого вопроса. Доверьтесь вашему непосредственному чувству, только будьте искренни и серьёзны. Прислушайтесь к окружающим и себе».

Чехов долго не выпускал Кудрявцева. Я окунулась в общую «атмосферу». Это был один из удачных этюдов. Помню семью воображаемого покойника – его дочь, мать, брата. Все остальные приходили постепенно – по одиночке, парами, группами. Разное отношение к покойнику вызвало разную индивидуальную атмосферу. Которую каждый приносил с собой. Общая атмосфера удавалась. Помню у меня не было ни одной свободной секунды. Так как я вместе с другими студийцами принимала венки. Устраивала их около стола, на котором лежал воображаемый покойник. Развешивала цветы и уносила бумагу в другую комнату, приносила воды для дочери, которая горько плакала. Всё это не мешало мне активно ждать. Единственное, про что я забыла, было заданное мне Чеховым чувство радостного ожидания. Наоборот, чувство ожидания стало беспокойным, мне представлялось, что с Кудрявцевым что-то случилось, и я еле сдерживала своё волнение. На секунду мне стало стыдно, когда брат покойного подошёл ко мне и благодарно пожал мне руку.

Я поняла, что он благодарит меня за отношение к покойному. Я постаралась переключить внимание на то, что происходит вокруг меня. Подошла к семье покойного и стала внимательно слушать рассказ о том, как он умирал. Но рассказ этот я уже знала, так как его уже несколько раз повторяли проходящим. В этот момент вошёл Кудрявцев. Он сразу нашёл меня глазами и немного дольше, чем надо, смотрел на меня. После этого в течение всего этюда мы ни разу не взглянули друг на друга. Несмотря на это, я всё время ощущала его присутствие. Внешне я продолжала вести себя по-прежнему, но атмосфера радости, покоя и счастья всё нарастала. Помню, какие усилия я прилагала, чтобы не встретиться ни с кем глазами, так как боялась, что выдам своё состояние...

Когда этот этюд кончился, Чехов похвалил всех, а, обращаясь к Кудрявцеву и ко мне, сказал, смеясь: «Но вы оба были забываемы на фоне покойника. И как только не стыдно было разводить такую телячью радость!» Он смеялся, но мы видели, что он доволен. «Вам надо помнить, – говорил он, – если актёр отдаётся той или иной атмосфере, это обязательно вызовет в нём стремление к активному действию. Именно атмосфера будит воображение, волю и чувства. Запомните – атмосфера – сердце всякого художественного произведения» [2, с. 73].

Можно сделать вывод, что, несмотря на ряд общих положений, которые Чехов, естественно, вынес от длительного общения со Станиславским и Немировичем-Данченко, он рассматривал «атмосферу» не только как одну из самых важных творческих проблем, но как едва ли не самый важный сильный стимул актёрского творчества. Он говорил, что пока не добьётся в роли абсолютно реального ощущения «атмосферы», он считает, что до сущности роли он не добрался.

Подводя итог этой проблеме, добавим, что сценическая

атмосфера зависит от характера событий, развёртывающихся перед нами, от места и времени действия. В произведении театрального искусства атмосфера возникает через выявление взаимодействия человека с окружающими людьми и обстановкой. Характер мышления человека, темп-ритм его жизни, психофизическое самочувствие – все эти факторы способствуют выявлению атмосферы времени, в котором он живёт.

Атмосфера не только порождается основными событиями – она является одновременно и причиной и следствием этих событий. Вспомним картину Сурикова «Меньшиков в Березове». Атмосфера здесь исчерпывающе выражена во взгляде Меньшикова, обращённом внутрь себя, в его позе, в окружающих его детях, разделивших с ним изгнание, в тесной, низкой избе, где холодно, где замёрзли окна... Наконец, в общем суровом колорите картины и в замкнутой кольцевой композиции всех фигур. Так художник создал необходимую ему атмосферу. Это крушение Меньшикова. Это ссылка.

В спектакле создать атмосферу труднее, нежели в произведении живописи. И если режиссёр не найдёт живой и верной атмосферы событий, целостность образа спектакля будет нарушена. В пьесе атмосфера подвижна, она меняется, новое событие вызывает к жизни новую атмосферу. И всё же

из ряда различных атмосфер в отдельных картинах или актах суммируется и общая атмосфера всего спектакля. Актёру и режиссёру необходимо учиться видеть и ощущать атмосферу окружающей его жизни. Она выражается очень конкретно в ритме действий людей, в тональности их разговора, в «мизансценах», в которые они группируются произвольно, свободно, без всякого режиссёра. Когда мы научимся всё это видеть и чувствовать в жизни, нам легче будет создавать в последствии атмосферу на сцене. Вглядывайтесь в жизнь, наблюдайте её. Каждому делу, месту и времени присуща своя атмосфера, связанная с этим делом, с этим местом и с этим временем. Своя атмосфера в больнице, своя атмосфера на вокзале. В доме, полном гостей, – своя атмосфера, а в опустевшем – другая. Она меняется в зависимости от событий. Разное время суток – утро, жаркий день, глубокая ночь – имеют свои краски, свой воздух, свою атмосферу.

Атмосфера – это как бы материальная среда, в которой существует актёрский образ. Сюда входят звуки, шум, ритмы, характер освещения, мебель, вещи и т.д., но больше всего атмосфера зависит от эмоционального зерна. Вот отталкиваясь от чего, можно найти меру и почувствовать вкус к деталям, вещам, пейзажу.

*(См. продолжение в следующем номере)*

Библиографический список

1. Чехов, М.А. Литературное наследие: в 2-х тт. Об искусстве актёра / М.А. Чехов – М.: Искусство, 1986. - Т. 2.
2. Кнебель, М.О. Вся жизнь / М.О. Кнебель – М.: ВТО, 1967.

*Статья поступила в редакцию 01.09.09*

УДК 130:006.9

*С.В. Кулямзина, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: onir@altgaki.org*

## МУЗЕЙНЫЙ СПЕКТАКЛЬ КАК ФОРМА КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОСЕТИТЕЛЕМ

В статье рассматривается музейный спектакль как форма культурного взаимодействия с посетителем, которая требует адаптации в современной ситуации, ориентированной на популяризацию данной формы культурно-образовательной деятельности в музеях.

**Ключевые слова:** предметно-пространственная среда, культурное взаимодействие, музейные экспонаты, музейный спектакль, музейное пространство, театрализация.

Сегодня все настойчивее проявляется тенденция, заключающаяся в новом взгляде на функционирование музея. Он становится не только хранилищем мемориальных предметов, уникальных произведений искусства, лабораторией для историков разных отраслей знания и подспорьем в работе школьных учителей, но и культурно-досуговым учреждением. С расширением функций музея внедряются новые программы, увеличивающие области социального охвата. Это и игровые занятия для школьников, и многоуровневые музейно-педагогические программы, и работа клубов, студий и мастерских для различных возрастных групп, разработки для особых категорий посетителей. В этом случае мы можем говорить о многообразии форм культурно-образовательной деятельности. Одной из современных форм культурно-образовательной деятельности является музейный спектакль.

Как в истории, так и повседневной жизни музея все большее внимание исследователей привлекают способ подачи экспозиционных материалов, изучение проблем проектирования музейной экспозиции. В последнее время музеями предприняты попытки рассмотрения музея как единого социокультурного феномена, укорененного в системе культуры и обладающего специфичным «подлинно-предметно-знаковым» языком [1, с. 3], отличным от других языков культуры.

Сегодня музей освобожден от идеологических догм советского времени и излишней погруженности в просветительские задачи. Однако при этом он вынужден искать пути привлечения посетителей в условиях нового экономического уклада жизни страны. Поэтому все чаще музеи делают ставку не только на познавательную, но и на развлекательную функцию, органично присущую им, но в то же время вызы-

вающую опасения многих музейных работников. Ситуация характерна и для музеев других стран, недавно лишившихся дотаций государства. Пытаясь привлечь посетителей (предендуя на их время и деньги), музей вступает в прямую конкуренцию с другими способами проводить свободное время. Это, конечно, достаточно увлекательный процесс, но тем самым ставится под угрозу более традиционная просветительская роль музеев [2].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что исследование такого явления современной культуры, как музейно-театральный спектакль, то есть спектакль, поставленный на специфической музейной «сценической площадке» (в пространстве экспозиции или в особо отведенном месте в стенах музея, или на территории музейного комплекса) является актуальным.

Современный музей в своей экспозиционной практике все дальше уходит от «музея-коллекции» и все явственнее приближается к «музею-со-бытию» и «музею-со-бытию». Может быть, это назначение музея и имел в виду философ и гуманист, великий мыслитель Николай Федоров, когда писал, что память неотделима от действия: «Музей есть выражение памяти, общей для всех людей как собора всех живущих, памяти, неотделимой от разума, воли и действия, памяти не о потере вещей, а об утрате лиц. Деятельность музея выражается в собирании и восстановлении, а не в хранении только <...>. Для музея нет ничего безнадежного, <...> «отпетого», то есть такого, что оживить и воскресить невозможно» [3, с. 599, 578]. Особую возможность воскресить или «оживить» дает музейно-театральный спектакль.

Все ярче проявляющая себя тенденция «театрализации» имеет среди работников музеев как горячих защитников, так и

противников, предохраняющих от внедрения зрелища в музейную практику. В том числе в такую сферу деятельности, как музейная педагогика: «Под музейной педагогикой стали понимать перенос клубных зрелищных форм в стены музея <...>. Такие формы, разумеется, имеют право на существование, но только как дополнительные. В нашем представлении термин «музейная педагогика» наполнен совершенно иным смыслом: это педагогика, обращенная к посетителю через специфику музея. Она реализуется в традиционных музейных формах» [4, с. 22].

Отметим, что современный призыв: «Не превращайте музей в театр!» созвучен с лозунгом: «Не превращайте театр в музей!», который возник в начале XX века в связи с ретроспективными и очень разными по своей сути исканиями молодых режиссеров-концептуалистов Н. Евреинова, В. Мейерхольда, А. Таирова. Возможно, так разведенные в быденном сознании социокультурные институт – музей и театр, на самом деле не столь уж обособлены и, как две ветви на древе единой культуры, пронизывают друг друга живительными капиллярными связями, поскольку «зрелище является одним из проявлений абсолютной и всеобщей общественной жизни: оно не только сопутствует и придает ритм общественной жизни как таковой и гарантирует ее преемственность, но и лежит в основе разнообразных явлений в сфере культуры» [5, с. 66].

Итак, не игнорируя корректность всех определений музея, его социально-культурных функций, как и важность всех направлений его деятельности, музей нами рассматривается как коммуникативное пространство, открытое для художественной практики. Имеется в виду привнесение образного, многозначного игрового начала в построение музейной экспозиции, органичное существование в художественных музеях и галереях «пограничных» жанров – полноценных театральных постановок, которые все чаще осуществляются в музеях разного профиля.

В статьях музеевдов и театроведов спектакль, сыгранный в пространстве музея, называется «театрально-музейный проект» или «спектакль в музее». Можно предложить уточненное понятие: «музейно-театральный спектакль», поскольку в данном случае проанализирован особый тип спектакля, имеющий ряд специфических черт, причем ведущей становится его «музейная» составляющая.

Сравнивая языковую структуру музейной экспозиции и театрального спектакля, процесс «театрализации музея» можно представить как форму культурного взаимодействия с посетителями с помощью сопоставления двух видов зрелищности – музейной и театральной.

Сегодня каждый музей по-своему «вливается» в процесс «театрализации». Наверное, невозможно выработать единые критерии: какая «театрализация» однозначно полезна музею, а какая вредна. Причина здесь в том, что существует множество авторских мнений, основывающихся на вкусовых пристрастиях. Это происходит в силу того, что сегодня понятие «музей» тоже включает в себя большое число разнообразных характеристик, что отражает полифункциональность современного музея [6, с. 300]. И все-таки сегодня нужно говорить о взаимодействии двух социокультурных институтов – музея и театра, об опытах взаимодополнения и взаимопроникновения двух разных зрелищных и семантических структур – экспозиции и спектакля, оперирующих репрезентативным и игровым языком.

«Театрализация музея» связана с привнесением в структуру музейной экспозиции элементов из других «языков». В музеях разного профиля сегодня используются игровые приемы, характерные для зрелищных видов искусства, в том числе театра. Это введение в экспозицию костюмированных персонажей, использование ролевых и обучающих игр (например, в музее ремесел), или представление ритуалов (в этнографических музеях), музыкальное, шумовое, сенсорное сопровождение экспозиции. Появилась возможность не только выделить определенный экспонат подсветкой, создать для него «среду обитания», ввести его в сюжетный ряд, но и озвучить.

«И если сначала экспонат молчал, то при включении

аудиовизуальных средств и при соответствующей драматургической интерпретации была внесена динамика, и экспонат как бы «ожил», расширяя информационный строй экспозиции в целом» [7, с. 17]. Можно согласиться с Т.П. Калугиной в том, что сегодня «обращенный исключительно к зрению музей не удовлетворяет синтетическую потребность человеческого восприятия» [7, с. 185]. Способ подачи материалов в экспозиции, как мы уже сказали, во многом зависит от профиля музея. Музеи, представляющие произведения искусства, как правило, более консервативны, чем литературные, театральные или краеведческие. Несколько утрируя культурную ситуацию, можно сказать, что чем уникальнее экспонат, тем больше он самоценен и «художественно» самостоятелен, тем меньше он нуждается в «театральном» показе. Поэтому исследователь феномена художественного музея Т.П. Калугина считает, что «попытки компенсировать <...> чувственную одномерность музея – когда, например, в залах, где выставлено искусство барокко, устраиваются концерты барочной музыки, или когда французский художник Титус-Кармель организует в музее зал с запахами пейзажа Каспара Давида Фридриха, – представляют собой только исключение, подтверждающее правило» [7, с. 185]. Однако если обобщить опыт экспозиционной деятельности музеев разного профиля, то выяснится, что обращения к оркестровке экспозиции, ее музыкальному, шумовому или сенсорному сопровождению распространены в современных музеях и уже не столько подчеркивают правило «одномерности», сколько его опровергают, или, по крайней мере, отражают стойкую тенденцию. Исследователь истории естественнонаучных музеев Пьер Альберх считает, что «по контрасту с классической экспозицией, современная экспозиция перестает быть коллекцией предметов и становится разновидностью театрального монтажа со своими сценическими атрибутами и сценарием. (Экспозиционно-театральная аналогия, между прочим, выходит за рамки просто метафоры; Лондонский музей Науки, например, иногда использует актеров в своих экспозициях)» [8, с. 195].

«Театрализация», цель которой создать художественное высказывание, заключающие современное прочтение заложенных в экспонате смыслов, характерна для выставочной практики. Так, своеобразное комментирование – «опевание» экспонатов художественной выставки демонстрирует «Театр живописи» при Омском областном музее изобразительных искусств им. М.А. Врубеля. Прежде всего – через организацию в экспозиционных залах специфической предметно-пространственной культурной среды и формирование особой атмосферы, способствующей более высокому уровню общения посетителей музея с многогранным миром искусства. Использование при этом элементов театрализации и тесная взаимосвязь различных видов искусства становятся источником ярких эмоциональных переживаний, а музейные экспонаты «превращаются в живые запоминающиеся образы, с помощью которых появляется возможность по-иному обратиться к культуре, истории, национальным традициям, человеческой личности. В музее существует цикл моноспектаклей «Картина в луче прожектора», обращенных к наиболее значительным произведениям из собрания музея» [9, с. 28].

В данный цикл входят следующие спектакли:

1) «Спектакль портрета» в двух частях – «Императрица» и «Сын» – по произведениям известного австрийского живописца И.-Б. Лампи «Портрет Екатерины II» (1793) и неизвестного художника XVIII века «Портрет Павла I».

2) Моноспектакль «Моря пламенный поэт», посвященный жизни и творчеству великого русского мариниста И.К. Айвазовского и его произведениям.

3) Камерный спектакль живописи, драмы, танца «Замечательный этот Врубель».

Фундаментом музейных спектаклей становятся произведения изобразительного искусства. Через слово актера раскрывается содержание известных картин, оживают их герои, по-новому воспринимаются эпохи и судьбы художников. Созданный в музейном театре эффект «волшебного фонаря», пробуждая глубинные ассоциации и обновляя

чувственное восприятие, способствует перевороту и на уровне эмоционального переживания зрителя, становясь неисчерпаемым источником мыслей и впечатлений. Ключом же к воплощению творческого замысла является органическое соединение трех основных компонентов – зрелища, художественного слова, музыки. Зрелище включает в себя само произведение изобразительного искусства и то, что разворачивается вокруг него: сценическое действие, драматическую игру, световые эффекты и элементы, дополняющие обстановку (декорации, историко-художественные предметы, специально подобранные произведения искусства). Действие спектакля может происходить как в традиционной обстановке постоянной экспозиции музея, так и в специально созданном экспозиционно-сценическом пространстве.

Интересно, что еще в 1920-х годах на волне конструктивизма (следы этого направления можно увидеть не только в произведениях изобразительного искусства, архитектуре, построении сценографии театральных спектаклей, но и в принципах организации музейных экспозиций) «целью был объявлен перевод экспозиции «из стадии статики в стадию динамики». Так в этнографическом отделе Государственного Русского музея в это время был создан этнографический театр, где с использованием подлинных вещей – костюмов, утвари, культовых предметов – устраивались инсценировки старинных обрядов, а также народных пьес «в классовом освещении» [9, с. 120].

И сегодня лекция в стенах этнографического музея снова может стать лекцией-представлением с костюмированными танцами. Годовщина важного исторического события под патронажем краеведческого музея может быть отмечена детальным воссозданием баталии в реконструированных костюмах и вооружении. Причем попытки реконструкции так называемых нематериальных форм культурного наследия происходят в широком диапазоне: начиная со стилизаторства, когда «важнее создать атмосферу, чем точно воспроизвести действительность <...>. Музей просто пытается организовать впечатляющее современное представление, чтобы помочь посетителям, как специалистам, так и непрофессионалам, сформировать образ прошлого» [10], и заканчивая попытками создания аутентичного зрелища. Этот тип «театрализации» используют морские музеи Европы. Например, с марта по ноябрь на борту музейного корабля «Амстердам» команда устраивает представления, во время которых посетители совершают путешествие в 1749 год и могут увидеть матросов, кока, корабельного врача, различных офицеров и помощников капитана, а также пассажирку со служанкой. По сценарию представления, судно только что вернулось из Индии. Средствами современного театра (индивидуальный драматический подход по отношению к публике), требующими использования практически всего пространства на корабле, до посетителей доносится необходимая информация, которая подается на современном голландском языке. В построении такого типа экспозиции активно используется опыт кукольного театра. Кукла создает обобщенный социально-психологический тип. Кукла условна, она – отражение «второго мира», которые невозможно точно реконструировать, но можно имитировать» [11, с. 67].

Рождественские праздники вновь становятся неотъемлемой частью культурной жизни общества» поэтому для многих музеев органично обращение к традициям вертепного театра. Как известно, вертепные театры появились в странах Западной Европы в Средние века. В канун Рождества в церкви устанавливали ясли с фигурками героев Рождественской Библейской истории. Постепенно этот вид религиозного действия превратился в представление кукольных спектаклей, который переместился на соборные площади, а местом действия стал специально оборудованный двухъярусный деревянный ящик-вертеп (на верхнем этаже разыгрывались Библейские сюжеты, на нижнем – бытовые истории). В России вертепные театры известны с середины XVII века, «пик» вертепного театрального сезона приходился на Святочную неделю. В Мраморном зале Российского этнографического музея уже несколько лет проходит ежегодный фестиваль профессиональных и любительских вертепных

театров. В 2005 году кукольные представления стали частью большой рождественской программы, в которой были задействованы ряженые и гадалки, посетителям музея и фестивальной программы предлагались традиционные рождественские блюда: сбитень и гурьевская каша.

Кроме инсталляции – «пограничного» с современной музейной экспозицией вида искусства, залы музеев и художественных галерей становятся площадкой для создания арт-акций, тяготеющих к театральным способам выражения образа и музейно-театральные спектакли.

Таким образом, современная экспозиция не живет изолированно, она вбирает в себя особенности пространственной и временной организации образа, явленной в разных родах искусства, в том числе использует приемы и инсталляции, и перформанса [12, с. 7]. Подобного рода «театрализация музея» как раз и позволяет музейной экспозиции стать не только феноменом визуальной культуры, но и «точкой испытания».

Интересно, что среди дворянских увеселений начала XIX века была очень популярна постановка так называемых «живых картин», весьма напоминающих некоторые виды современного музейного спектакля. Часто среди участников веселой домашней забавы были и профессиональные театральные актеры, которые наряду с любителями, заставляли в позах героев картин, одетые в специально сшитые костюмы. «Уподобление сцены картине рождало специфический жанр живых картин <...> возникали театральные сюжеты, требовавшие изображения на сцене с помощью живых актеров имитации живописного произведения. За тем следовало оживление псевдокартины» [13, с. 288]. В свою очередь, эта французская великосветская забава берет начало в инсценировании Библейских сюжетов во время католических праздников [14].

Эксперименты с театральным пространством и атмосферой спектакля тесно связаны с темой «спектакль в музее». Пространство, в котором осуществляется постановка спектакля, очень многое определяет в его структуре. С одной стороны, спектакль – не есть принадлежность некоего типа театрального здания. С другой стороны, очевидно, что театр – это не только искусство актера (хотя без него оно невозможно по определению), но и искусство организации культурного пространства для игры, ее восприятия и соучастия. В любом случае театральный спектакль – не аморфная форма, готовая «занять» любой архитектурно-пространственный объем. Спектакль нуждается в ограничивающих его «рамках». Они могут быть выражены пространственно в случае «театр в помещении», или определенным образом выстроенными взаимосвязями между актерами и зрителями во время различных представлений <...>, а сами артисты и режиссер должны создать те невидимые глазу, нематериальные, но эмоционально ощутимые границы, в которых происходит общение театра и зрителя» [15, с. 51].

В данном случае, спектакль, так же как и музейная экспозиция, представляет собой «отграниченное» произведение. Можно сказать, что в театре, так же как и в изобразительном искусстве «чрезвычайную важность приобретает процесс перехода от мира реального к миру изображаемому, то есть проблема специальной организации «рамки» художественного изображения» [16, с. 225]. В статье «Размышление о рамке» Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Картины всегда бывают обрамлены. Связь между картиной и рамой не случайна: они нуждаются друг в друге. Полотно без рамы похоже на ограбленного и донага раздетого человека. Смысл при этом переливается через край холста и улетучивается с воздухом. И наоборот: рама требует вставленной в нее картины, а иначе превращает в картину все, что обрамляет [17, с. 484]. <...> Произведение искусства – это остров воображения, со всех сторон омываемый реальностью. <...> Чтобы отделить одно от другого, нужно нечто третье, среднее. Рама – это уже не стена, то бишь попусту часть полезного жизненного окружения, но еще и не зачарованная поверхность картины. Граница между двумя мирами, она как бы ступенькает прилегающую полосу стены и, словно своеобразный трамплин, перебрасывает взгляд на заколдо-

ванный остров эстетического» [17, с. 487-488]. Рамки, границы сценической площадки, поле, в котором действует мир иллюзии, необходимы искусству для того, чтобы быть искусством, поэтому «известный в представлении прием, когда актер спускается в зал или обращается прямо к зрителю, – есть средство необычайно резкое, сильно действующее. <...> Не шаг на два-три метра, а кантовский переход от трансцендентного в трансцендентальное здесь совершается» [18, с. 214].

Границы между «знаковым» культурным миром и миром повседневным необходимы для театра, в котором «рамки» могут выражаться в виде рампы, просцениума, занавеса и т.п. «При этом в каких-то специальных ситуациях (часто обусловленных именно стремлением преодолеть рамки художественного пространства) актеры могут выходить в зрительный зал, даже обращаться к залу и вообще как-то вступать в контакт со зрителями – но тем не менее не нарушают границ условным (представляемым) миром и миром повседневным. Можно сказать, что условное художественное пространство при этом меняется в своих границах, но сами границы эти никоим образом не нарушаются» [19, с. 227].

Для организации особого сценического действия – музейно-театрального спектакля, развернутого в пространстве, как правило, не разделенном конструктивно на сцену и зал, очень важным становится вопрос о том, где проходят его границы для того, чтобы, во-первых, не разрушить театральную иллюзию, во-вторых, чтобы не разрушить иллюзию музейную.

По мнению Д.С. Лихачева, «каждая форма искусства <...> имеет предел своего способа воплощения, каковыми являются материальная природа знака (слова – в литературе, звука – в музыке и т.д.). <...> Однако в стремлении к расширению художественных возможностей художник прибегает к различным приемам, и в любом искусстве имеется «прибавочный элемент» к обычной коммуникативной функции материала творчества. <...> Сохранение данной коммуникативной природы знака является условием существования «прибавочного элемента», и им же эта коммуникативная функция преодолевается. «Прибавочный элемент» часто даже противоречит обычной семантике знака, возникает вопреки ей, как бы борется с ее неоднозначностью, вступает с ней в «игру», сообщает ей многозначность и тем самым насыщает ее функциональное значение до полноты, как бы выводит ее в универсальность, в некий «сверхсмысл» [20, с. 12]. Эти слова ученого относятся к миру общения автора художественного произведения и читателя (зрителя). Однако можно провести следующую аналогию: своеобразный «прибавочный элемент» или «сверхсмысл» приобретает спектакль, сыгранный вне устоявшегося (а значит уже отчасти «утилитарного») театрального пространства, когда к «сверхсмыслу» сотворчества актеров и зрителей прибавляется «прибавочный элемент» определенного музейного пространства, имеющего свою семантику, и заданных этим пространством «правил игры».

#### Библиографический список

1. Пшеничная, С.В. Музей как информационно-коммуникационная система: автореф. дис. ... канд. культурол. наук / СПбГУКИ. – СПб., 1999.
2. Майлз, Р. Как музеи научились мобилизовать ресурсы. Десятилетие перемен в музейном секторе Великобритании / Р. Майлз // Музеи в период перемен: материалы российско – британского семинара «Музеи Санкт-Петербурга в условиях рыночной экономики» (23-26 сент. 1996 г.) – СПб., 1996.
3. Федоров, Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1982.
4. Будылин, И. Восприятие музея / И. Будылин // Мир Музея. – 2004. – № 5 (201).
5. Банфи, А. Философия искусства / А. Банфи. – М.: Искусство, 1998.
6. Можно согласиться с мнением исследователя Н.В. Нагорского о том, что «театрализация – это не панацея от всех музейных проблем, и внедрить ее можно далеко не в каждый музей» – Нагорский, Н.В. Музей в духовной жизни общества / Н.В. Нагорский. – СПб., 2004.
7. Калугина, Т.П. Художественный музей как феномен культуры / Т.П. Калугина. – СПб.: Петрополис, 2001.
8. Alberch, P. The identity crisis of natural history museums / P.Alberch //Towards the Museum of the Future: new European Perspectives. – London: New York, 1994.
9. Торопова, Н.П. Театр живописи / Н.П. Торопова // Мир музея. – 2005. – № 3 (211).
10. Краснодарская, Н.Г. Этнографический театр при музее. Теория и практика / Н.Г. Краснодарская // Музей в современной культуре: сб. науч. тр. – СПб., 1997.
11. Крючкова, Е.Н. музейная экспозиция и театральная кукла / Е.Н. Крючкова // Музей и нематериальное музейное наследие: сб. науч. тр. – М., 2005. – Вып. 6.

Одно из возможных направлений расширения диапазона культурного влияния музея сегодня заключается в использовании территории музея для постановки и проката театральных спектаклей. Если в выставочных залах музеев могут проходить спектакли, а часть старинных дворцовых зданий-музеев да и музеи в целом имеют театральные помещения, то очевидно, что музей может стать своеобразной сценической площадкой для постановки музыкальных и драматических спектаклей. Режиссеры разных видов театра, стремящиеся к экспериментальным постановкам, адресной, а не случайной аудитории, все чаще останавливают свой взгляд на музейных зданиях, интерьерах дворцов, усадебных парках. Речь идет, конечно, не о формальной стороне дела, связанной с недостатком в театральных сценических площадках, а о сознательном режиссерском выборе, как литературного или музыкального первоисточника, так и способа существования актеров, ориентированного на конкретное «нетрадиционное», а вернее, специфическое театральное пространство, часто имеющее, к тому же, театральную традицию.

Музейно-театральный спектакль – это особый вид представления. Понять, как функционирует его структура и каковы связи между ее компонентами, выделив специфические критерии, – значит, дополнить наше представление о типологии спектакля. Перед режиссерами, решившими поставить спектакль в музее, стоят следующие задачи: определение места, которое будет отведено в спектакле интерьеру (экстерьеру) и экспонатам музея; определение способа существования актеров в таком спектакле с учетом специфики восприятия зрителя; формулирование принципов формирования репертуара «музейного» театра. Такие спектакли часто бывают смешанными, синтетическими формами.

Таким образом, музеи способны интегрировать театрализацию, используя ее в качестве средства смыслового и эмоционального воздействия на посетителей. Процесс развития «театрализации» музейного пространства идет по трем основным направлениям: драматургической подаче материалов в экспозицию; расширению выразительных средств экспозиции за счет привнесения в нее элементов из других «языков» (музыкальное сопровождение, сенсорные и шумовые эффекты, игровое (театральное) поведение на «площадке» экспозиции и т.д.); созданию на территории музеев и музеев-заповедников полноценных музейно-театральных спектаклей. Музейные спектакли представляют собой сложную структуру, в которой сосуществуют культурно-образовательная и художественная театрально-постановочная составляющие. Музейно-театральные спектакли можно группировать в соответствии с тремя базовыми критериями: место действия, степень музейности, место, которое спектакль занимает в структуре музейного зрелища.

Перспективы развития музейно-театральных спектаклей заключаются как в создании новых форм театрализованного действия, так и в усилении «музейного» контекста театрального представления.

12. «Гермин «инсталляция» указывает только на то, что произведение занимает пространство; слово «перформанс» - на то, что оно оккупирует время. И то и другое есть пограничная форма существования текста – между визуальной практикой и словесной». Деготь, Е. Читать инсталляцию / Е. Деготь // Кабаков, И. Три инсталляции. – СПб.: Ад Маргиенем, 2002.
13. Лотман, Ю.М. Сцена и живопись как кодирующие устройства культурного поведения человека начала XIX столетия / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Избранные статьи. – Таллинн : Александра, 1992.
14. Юнисов, М.В. Живые картины / М.В. Юнисов // Маска и маскарад в русской культуре XVIII-XX веков. – М.: ГИИ, 2000.
15. Бегунов, В. Шут в толпе / В. Бегунов // Театр. – 1992. - № 3.
16. Успенский, Б. Поэтика композиций / Б. Успенский. – СПб.: Азбука, 2000.
17. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: АСТ, 2002.
18. Гачев, Г.Д. Содержательность художественных форм / Г.Д. Гачев. – М.: Просвещение, 1968.
19. Успенский, Б. Поэтика композиции / Б. Успенский. – СПб.: Азбука, 2000.
20. Лихачев, Д.С. Об актуальных проблемах общения в современном искусствознании / Д.С. Лихачев // Искусство и общение: сб. науч. ст. – Л.: ЛГИЕМик, 1984.

Статья поступила в редакцию 01.09.09

УДК 130:793.31

*Л.Я. Николаева, аспирант ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: onir@altgaki.org*

## ТРАДИЦИОННАЯ ХОРЕОГРАФИЯ В ПРАЗДНИЧНО-ОБРЯДОВОЙ КУЛЬТУРЕ РУССКИХ ОМСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ (КОНЕЦ XIX – XX ВВ)

На основании проведенного исследования определены место и функционально-смысловое назначение традиционной хореографии в структуре празднично-обрядовых комплексов русских Омского Прииртышья в период конца XIX – XX вв. В процессе культурологического анализа раскрывается ряд функций традиционной хореографии (обрядово-магическая, социальная, регулятивная, коммуникативная, психологическая, эстетическая, развлекательно-игровая и другие). В исследовании рассматриваются преимущественно те жанровые группы традиционной хореографии, которые функционировали в контексте святочных вечеров, в весенне-летнем цикле праздников.

**Ключевые слова:** традиционная хореография, празднично-обрядовая культура, жанровые группы хореографии, весенне-летний цикл праздников.

Традиционные хороводы и пляски с давних пор представляли собой неотъемлемую часть празднично-обрядовых комплексов. Включение хореографических форм в структуру праздников и обрядов обусловлено их связью с обрядовыми и трудовыми действиями и регламентировано определенными временными (календарными, суточными) границами, выделенными пространственными зонами, дифференцированностью исполнительских составов. Вполне закономерна их приуроченность к важнейшим годовым праздникам – Рождеству, Масленице, Пасхе, Петрову дню, Троице. Каждый праздник был отмечен особым составом хореографических форм, соответствующих по характеру содержательной стороне обрядового действия. На Святки это были игровые хороводы, пляски ряженных, на Масленицу – масленичные уличные хороводы, на Пасху, Троицу, Иван Купала, Петров день – многочисленные «круги» с круговыми и орнаментальными рисунками движения участников. Нередко хореографические формы выходили на первый план, оказывались ведущими в структуре праздника. Отсюда, неудивительно, что они занимали большую часть некоторых празднеств, достаточно длительных по времени, как, например, хороводы на Троицу. К концу XIX в. преобладающим развлечением на праздниках и гуляньях стали пляски. В отличие от хороводов, пляски не были строго приурочены к определенной дате календаря, поэтому набор плясок каждого праздника варьируется в зависимости от общего танцевального репертуара местности. Хороводы и пляски были вписаны в общую структуру народного веселья и подчинялись тем же правилам, что и другие виды увеселений. Так, например, в большинстве случаев хороводы, пляски и игры в годовые праздники практиковались только после разговления и обеденного отдыха, а в ряде традиций – после того как «иконы походят» [1, с. 47]. На хореографические формы распространялись пространственно-временные ограничения, так, например, нельзя было плясать вне специально отведенных для этого мест, запрет на пляски существовал во время постов, накануне праздников, воскресенья.

В целом, традиционная хореография в русской празднично-обрядовой культуре на ранних этапах представляла собой ритуально-магические действия, основной функциональной направленностью которых являлась вера человека в свою способность воздействовать на природу, на окружающий мир, вызванное стремлением обеспечить плодородие полей и плодovitость скота, удачу на промыслах, здоровье и

благополучие людей. В конце XIX начале – XX вв. обрядово-магическая функция танца постепенно начинает терять свое преимущество и вытесняться другими – регулятивной, коммуникативной, эмоционально-психологической, эстетической, развлекательно-игровой. Однако в качестве ведущих выделяются коммуникативная и развлекательно-игровая функции, характерные для всех разновидностей традиционной хореографии. Основная смысловая направленность хореографии, обеспечивающая её жизнеспособность в контексте обряда, определяется как установление коммуникативных связей человека с «иным»/потусторонним миром, а также связей внутри социума, т.е. общение и развлечение сибирской молодёжи посредством танца. В структуре подавляющего большинства традиционных праздников многочисленные хороводы и пляски были любимым развлечением молодёжи, составляя вместе с традиционными песнями, играми комплекс праздничных развлечений.

Рассматривая традиционную хореографию в зимнем праздничном цикле, следует отметить, что значительным набором танцевально-игровых форм были представлены молодежных святочные вечерки, имевших исключительно увеселительное значение. Как отмечает М.М. Громыко, святочные вечерки отличались от других подобного рода развлечений «наибольшим многообразием игр и форм художественного творчества крестьянской молодёжи (хорового, хореографического, театрального, поэтического), а также максимальным накалом праздничного веселья» [2, с. 243].

В структуре святочной вечерки широко представлены все формы хореографического творчества сибирской молодёжи: игровые хороводы, парные проходы, разнообразные виды традиционной пляски, поздние танцы (кадрильи, лентен, польки и пр.). Танцевальное действие святочной вечерки предусматривало чередование медленных танцевальных форм с подвижными и сложными по построению танцевальными фигурами: массовые пляски сменялись сольными, пляски со смешанным составом исполнителей мужскими или женскими переплясами, хороводы кадрилями. Отмечается, что с делением святочных вечеров на два этапа – до и после прихода парней – было связано и изменение характера хореографии. Если первый этап характеризовался исполнением медленных хороводных форм, то второй был отмечен появлением гармоничных, соответственно, плясовыми и игровыми формами. Игровые хороводы, пляски и танцы

переживались с действиями обрядового, ритуального происхождения: гаданием, обрядовыми играми и играми ряженых.

Святочные вечерки проводились не только с целью увеселения молодёжи, но и с целью более близкого знакомства парней и девушек разных селений, так как праздники были временем гостевания молодёжи у родственников из соседних деревень. Как правило, хороводы и пляски были наиболее популярными и удобными формами для установления первичных контактов. Они способствовали процессу включения в молодёжную группу новичков и «чужаков», их консолидации с ней. Главная роль в выборе брачного партнёра и установлении брачных контактов на святочных вечерках отводилась игровым хороводам, которых в исследуемом регионе было множество: «Поплыли гуси», «Из-за сада сад цветёт», «Мимо рожицы дорожка торна», «Шкатулочка моя», «Ой, да кому вечер», «Сидит дрёма», «Вечер, вечер, ввечеру», «Да на вечерке девок много», «Вот шли-то, пришли», «Ох, лежал я за мамой на печи», «Сидит олень под кустиком», «Я на камушке сижу» «Я качу кольцо», «Во тереме доски тонки», «Что за молодцы да за хорошие», «На стульчике купчик», «Алая ленточка к стенке льнёт». Основной целью игровых хороводов являлся выбор пар и предполагавшаяся по сценарию многих хороводных игр постоянная смена партнёра (перебор пар), что позволяло участникам вечерки «естественным образом» быстро познакомиться друг с другом. Перебор пар в некоторых хороводах сопровождался демонстрацией участников. Чаще всего это относилось к девушкам, но в ряде хороводов свои достоинства («походку», «стать») показывали присутствующим парни («Шёл, прошёл Иван»). Самым притягательным для сибирской молодёжи были, конечно, игровые хороводы с поцелуями, которые сопровождали почти каждую игру. Во всех хороводах поцелуй в кругу выступает в любовно-брачном контексте [3, с. 9]. Строго обрядовый характер поцелуя в рассматриваемый период был утрачен, он носил скорее игровой характер.

Мотив выбора пары являлся доминирующим в танцевально-игровом репертуаре святочных вечерок. Нередко на это указывают и сами названия игровых хороводов, связанных с символикой «женитьбы», «свадьбы», «выбором невесты»: «У нас Петенька нынче женится», «Ещё кто хочет жениться», «У нас Коленька женится», «У нас Ванюшка женится», «Ещё, Коленька, выйриай себе жену». Во всех вариантах, как правило, смысл хоровода заключался в «переженывании» участников, концовки хороводов могли варьироваться.

В рамках игровых хороводов с любовно-брачной тематикой хореографическое поведение участников способствовало сближению пар: парни и девушки прохаживались парами, держась за руки; условными жестами привлекали к себе внимание; касались друг друга руками, обменивались поцелуями. Хореографическими средствами в хороводном танце молодые учились этике общения, красоте отношений [4, с. 55]. Хореографическое поведение участников игровых хороводов являлось «своеобразной школой культуры общения жителей деревень, которых объединяло единое танцевальное действие» [4, с. 56], средствами танца молодому поколению прививались навыки общения, передавались танцевальные традиции, танцевальная этика, эмоциональный настрой хороводного действия. В рамках молодёжной вечерки осуществлялась важная для общества в целом функция обучения и воспитания молодёжи в системе традиционного знания: здесь в игровой форме ей прививались нормы морального психологического, эстетического порядка, здесь она приобретала определённые навыки общения в обыденной и ритуальной жизни, а также в сфере искусства.

Особенно излюбленным занятием на святочной вечерке помимо игровых хороводов были пляски и танцы. Танцевальный репертуар вечерок был достаточно обширен. Он включал разнообразные виды пляски: «чижик», «чижик с поцелуем», «подгорная», «общая подгорная», «цыганочка», «барыня», «трепак», «коробочка», «лысого», «зеркало». В конце XIX – начале XX вв. значительное место в репертуаре святочных вечеров стали занимать танцы, сформировавшиеся под влиянием городской танцевальной культуры: «краковяк»,

«полька-бабочка», «бешеная бабочка», «звездочка», «падеспань», «тустеп», «парижанка», «вальс», «фокстрот». Из этой группы танцев на первый план выступила кадриль, которой могли начинаться и оканчиваться вечерки. К началу XX в. кадриль становится главной на вечерках, заменив многие традиционные хороводы и пляски, которые ранее наполняли собой почти всю вечерку.

Большинство танцевально-плясовых форм в структуре вечерки были изначально связаны с эротикой. Так, например, Э. Фукс считал, что «пляска всегда была переведена на язык ритма эротикой, она изображает ухаживания, отказ, обещание, исполнение обещаний. Тема всех танцев – символизация одного из этих элементов или же совокупности всех элементов эротикой» [5, с. 191]. На вечерке многие танцы можно охарактеризовать как танцы ухаживания, заигрывания, которые давали представление об этике семейных отношений и общения молодой, неженатой пары. Всегда в народных танцах исполнители придерживались устойчивых правил поведения, так, «существовали вполне чёткие границы дозволенного, и преступались они весьма редко. Обе стороны, и мужская и женская, старались соблюдать целомудрие» [6, с. 125]. Таким образом, пляски и поздние танцы с любовной тематикой являлись по сути санкционированной формой ухаживания. Эти танцы помогали молодёжи овладеть сексуальной магией, умением привлекать противоположный пол, снабжали необходимым жизненным опытом, играли всё большую роль предсвадебного общения парней и девушек.

В целом, хороводы, пляски и танцы в структуре святочной вечерки, в первую очередь, символизировали единство молодёжной группы, что проявлялось в бытовании местных разновидностей этих видов хореографического творчества, выражавшемся в своеобразии композиционного построения, самобытной лексики, манере и характере исполнения, иногда в своеобразном названии. Хореографические формы святочных вечеров были тесно связаны с определёнными типами молодёжной коммуникации. Так, например, парная пляска была направлена, прежде всего, на выбор партнёра и демонстрацию устоявшихся пар, а некоторые её разновидности являлись формой соперничества и выяснения отношений между членами молодёжного сообщества. Состязательный характер носили в традиционной хореографии различные виды перепляса: побеждал тот, кто знал больше колен или частушек. Сольная пляска была призвана продемонстрировать достоинства пляшущего, его превосходство над соперниками. Пляска под частушку являлась коммуникативным актом, в котором происходило «выяснение отношений» между партнёрами. Массовые пляски и групповые танцы символически объединяли всех участников события, способствовали сближению молодёжи.

В святочном праздничном цикле вечерки являлись местом, где происходила кульминация молодёжной игры – особой жизни совершеннолетних в период перехода во взрослое состояние. Это положение на обширном и разнообразном этнографическом материале обосновала Т.А. Бернштам. По её мнению зимний святочный этап посиделок «был завершающим этапом годовой игры, после которого наступал свадебный сезон» [7, с. 245]. Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что хореографический компонент в структуре вечерки являлся одним из традиционных способов общения сибирской молодёжи и носил ярко выраженный свадебный характер, смысл которого заключался в предвзвешенном подборе брачной пары.

Весенний цикл праздников и обрядов один из самых развернутых. Многочисленность праздников, их богатая символика, насыщенный комплекс представлений – все это обусловлено важностью данного периода в народном земледельческом календаре. Весна осмысливается как время обновления природы, начало нового природного и хозяйственного циклов. Наиболее значимые комплексы обрядности весны группируются вокруг христианских праздников Пасхи и Троицы. Именно они маркировали порубежное время – переход от зимы к весне, от весны к лету. Основные элементы весенней обрядности связаны с символикой новой жизни и плодородия. Весенний период был особенно богат



разнообразными хороводами. В Омской области хороводы, получившие название «круги», начинали водить по общерусской традиции с понедельника пасхальной недели. Большинство хороводов весеннего цикла, распространенных в селах Омской области, имели обрядовые истоки. Обрядность в целом была направлена на ускорение прихода весны и «пробуждение» воспроизводящих функций земли, растений, животных и людей. В частности, она была связана с появлением нового поколения женщин, способных к репродуктивной деятельности. Хороводы, проводившиеся до Красной Горки, строились преимущественно на сельскохозяйственных темах [8, с. 215]. Весной, по мнению древних земледельцев, необходимо было помочь быстрейшему расцвету природы, и для этого совершались магические акты, одним из которых, наряду с различными играми (бабки, чижик, в мяч), катанием на качелях, являлось хождение по кругу в хороводе («А мы просо сеяли», «Сею-вею беленький леночек», «Эй, мой горох садовый, полевой»). Красная Горка повсеместно была порой весенних свадеб, заканчивавшихся к маю, поэтому особая роль в хороводах отводилась девушкам и юношам, достигшим брачного возраста. Хороводы этого периода соотносились с их брачными намерениями, т.к. сопровождалась песнями со свадебными мотивами и ассоциировалась с состоянием их перехода в категорию «взрослых» («Подле рощицы», «Так и вы, лужья», «На улице, мамонька»). В период весеннего пробуждения земли важное значение имели обряды поминовения. В Омской области, как и везде, во вторник Фоминой недели, в Родительский день, который в народе именовался также Радунницей, все ходили на могилки к умершим родителям. Хороводы являлись составным элементом поминальных обрядов на Радунцу. Так, в с. Андреевка Саргатского района во время посещения кладбища пожилые женщины водили хоровод по кругу, в центре которого сидела одна с прялкой [9, с. 40]. Хоровод с причитаниями в поминальной обрядности Радунницы разворачивается как «окликание» умерших родителей на могилах. В этом обнаруживается особая обрядово-коммуникативная направленность «радуницких» хороводов, связанная с установлением отношений между миром живых и миром «иным» (миром предков). Водили хороводы на Николин день: «Стой, колодец мой с водой», «Из бора, бора», «Во донских-то лесах», «А ты заря ли, моя зоренька» и др. В то же время хороводы весеннего праздничного цикла не имели особых различий и строгой временной приуроченности, а потому любой из них мог встретиться на протяжении всего периода. В весенних обрядовых действиях, связанных со встречей весны, с пробуждением земли, главная роль в хороводах отводилась молодым замужним женщинам и девушкам, достигшим половой зрелости, так как в женских обрядовых функциях отразились представления о тесной связи женского начала со стихиями земли [7, с. 146]. Весенние девичьи хороводы имели отношение к переходу девушек в разряд женщин, «готовых» к супружеству и материнству.

Конец весны и начало лета ознаменовывал христианский праздник Троица – самый массовый народный летний праздник в России вплоть до начала XX в., непременной принадлежностью которого, наряду с другими формами развлечения, являлись хороводы и пляски. Характерной чертой троичного праздничного цикла было большое количество хороводов. Основу троичных хороводов составляли два связанных между собой, но разделённых во времени действия: «завивание» и «развивание» венков в лесу, обычно на берёзах. В Омской области девушки «завивали» венки в четверг перед Троицей – Семик, а «развивали» вместе с парнями на Троицу. Завивание венков на берёзе есть не что иное, как своего рода гадание. Чаще всего гадали о замужестве, о здоровье, о будущем своих родных.

Троицкие хороводы с «завиванием» берёзки по традиции исполняли только девушки, парни в эти хороводы не допускались («Стой мой хоровод», «Берёзонька кудрявая», «Во поле берёзонька стояла» и др.). Однако во второй части обрядности происходило объединение девушек и парней. Существовала большая группа троичных хороводов, главной особенностью которых являлся их смешанный характер: «Во

лузи», «Селезень, догоняй утку», «Заплетайся плетень», «Сею-вею», «Кострома», «Олень», «Золотые ворота», «Утица», «Мак трясти». Следует отметить, что хороводы со смешанным составом участников, как правило, носили игровой характер. Игровые хороводы, характерные для весенней обрядности, судя по всему, были связаны с древними ритуалами, проводившимися во время обряда инициаций. Они были направлены на переход участников в статус сексуальных партнёров и потенциальных матерей. Хороводы семицко-троичного цикла завершали весенний хороводный период.

Однако в сёлах со смешанным составом населения, где преобладали выходцы из Белоруссии и Украины, водили хороводы и на Ивана Купалу («А на Ивана, а на Ивана Купала», «Купалочка» и др.). Хороводы в структуре праздника Ивана Купала имели брачно-семейную направленность, сочетающуюся с аграрными мотивами. Сравнение хороводов семицко-троичного празднества и хороводов праздника Ивана Купала позволяет сделать вывод о существовании сходных черт в структуре и прагматике большинства хороводов троично-купальской обрядности: однополый (женский) состав хороводов, фрагменты гаданий, любовно-брачная тематика песен, сопровождавших хороводы, перемещение девушек по вертикали относительно сакрального центра («берёзка», мифический персонаж игровых хороводов – «Ящер» и пр.). Все эти компоненты троично-купальских хороводов в целом содействовали обрядовому действию – призыванию идеального замужества.

Отличительной особенностью весенне-летних хороводов является многообразие форм пространственного расположения и передвижения участников. Кроме круговых и линейных построений, характерных для хороводов зимнего праздничного цикла, встречаются и орнаментальные: «спираль», «улитка», «змейка», «воротца», «корзинка», «шен», разнообразные линии («шеренга», «стенка», «колонна», «стрела») и др. Хореографическая структура хороводов весенне-летнего цикла тесно связана с их коммуникативной направленностью. Круговые хороводы и игры были предназначены в первую очередь для внутригрупповой коммуникации, что отчётливо проявлялось во время праздничных гуляний, когда каждая молодёжная группа образовывала свой «кружок». «Цепочные» хороводы («Заплетайся плетень», «Чёрный ворон воду пил») также были направлены на внутригрупповую коммуникацию и выполняли функцию соединения, «связывания» её членов, используя символику «переплетания» и «свивания» движущейся цепочки игроков. Этот тип хороводов, а также наборные хороводы («А ты, заря моя, зоренька») могли использоваться для установления первичных контактов и образования временной игровой группы. «Цепочные» и наборные хороводы были открыты и для «внешней» межгрупповой коммуникации как своеобразный способ нейтрализации «чужого», включения его в состав устоявшегося коллектива или группы. В календарной и семейной обрядности это их свойство могло применяться в магических целях для поддержания природно-социальных и вертикальных связей при обходах, церемониях выпроваживания и прощания, завершавших календарные периоды и циклы. «Рядовые» хороводы («Вдоль да по речке», «Эй, мой горох садовый, полевой») были направлены, прежде всего, на «внешнюю» коммуникацию и выполняли функцию репрезентации группы и установления первичного коммуникативного базиса при контакте с «чужими» [1, с. 138-139].

Таким образом, в Омской области существовала устойчивая традиция разыгрывания хороводов, как в зимний, так и в весенне-летний период. Хороводы зимнего периода разыгрывались в помещении (избе) и были связаны с традицией зимних вечеров, особенно на Святки и Масленицу, весенне-летние хороводы водились на улице – в самом населённом пункте, на его окраине, на высоком берегу речки, на лугах. Важной особенностью является отсутствие существенных различий между весенне-летним и зимним хороводным репертуаром. Существовала определённая группа хороводов с более или менее строгой временной приуроченностью, но большинство хороводов, чаще всего игровых, могли

употребляться в любой период. Так, например, многие игровые хороводы, исполнявшиеся на святочных вечерках, не являлись календарно-обрядовыми, их исполняли и на обычных зимних вечерках. А их приуроченность комментируется как особенность северных традиций: игровое действие, сопровождаемое песней, было приурочено в областях южнее Москвы к весенним сельскохозяйственным календарным праздникам, на севере – к зимним, святочным. Особенностью их исполнения в святочный период было то, что все они разыгрывались, то есть сопровождалась движениями: девушки, одни или с парнями, ходили рядами, завивались цепочкой, кланялись друг другу, целовались и т.п. Именно в варианте, когда происходило соединение песни с движением, они воспринимались в народе как святочные. Святочную приуроченность имели зафиксированные в северных районах Омской области игровые хороводы: «Шёл, прошёл Иван», «Хороню я кольцо» и др.

Необходимо отметить существенную разницу в прагматике сибирских святочных и весенне-летних хороводов. Это объясняется как сезонно-климатическими условиями, так и местными традициями организации календарно-обрядовых и брачных циклов, с которыми тесно связан хороводно-игровой комплекс [1, с. 32]. Например, обыкновение устраивать свадьбы в осенне-зимний период стали причиной смещения брачных акцентов на Святки и Масленицу. Поэтому для святочных вариантов игровых хороводов характерна сосредоточенность на брачной тематике. Отсюда широкое распространение хороводов со свадебной символикой: «У нас Петенька нынче женится», «У нас Коленька женится», «У нас Ванюшка женится» и пр. В течение всего святочного цикла исполнялись хороводные игры, включающие в себя элементы эротики. Такие игры, как «Ящер» («Яшенька»), и «Олень», Т.А. Бернштам считает пережиточной формой обрядов перехода – получения брачной способности, где мифологические образы Ящера и Оленя являются олицетворением мужского начала [10, с. 17-36]. Об эротическом, «пред-свадебном» характере большинства хороводных игр на святочной вечерке писал и В.И. Чичеров: «Песенно-игровой комплекс святочных игрищ характеризуется как обряд с брачной тематикой» [11, с. 180].

Весенне-летний цикл хороводов является древнейшим слоем обрядово-игрищного фольклора, корнями уходящий в языческий и раннехристианский периоды развития Руси. Поэтому хороводы этого цикла гораздо чаще были связаны с развёртыванием обрядовых смыслов: вызывание дождя, выпроваживание «душек», ритуально-символическое оформление переходных календарных дат и т.п. [1, с. 56-57]. Весенне-летние хороводы, характерные для Омской области, хотя и имеют свою специфику, всё же тесно связаны с громко звучащей в этот период любовно-брачной темой. Так,

например, в ряде сёл Седельниковского района хороводные гулянья на Пасху открывались игровым хороводом «А мы просо сеяли», в котором прослеживается сочетание темы труда и любви. Содержание аналогичного хоровода русского Севера не ограничивается только отображением трудовых процессов, оно отображает восточнославянские правовые, бытовые и брачные обычаи. «Его аграрно-магическая сущность была оттеснена идеей весеннего игрища – идеей сватовства и выдачей девушек замуж» [12, с. 403]. Таким образом, святочные и троичко-купальские хороводы и хороводные игры представляют собой по сути неотъемлемую часть соответствующих празднично-обрядовых комплексов, а также предваряют брачные обряды (сватовство и свадьбу) [1, с. 44]. В Омской области хороводы существовали до начала XX в. Если изначально в хороводах принимали участие практически все возрастные группы крестьянского населения, от подростков до людей зрелого возраста и даже стариков, то к концу XIX в. на «круги» стала ходить только одна молодёжь. С течением времени хороводы приобретают отчасти обрядовый, отчасти развлекательно-игровой характер. Так, например, некоторые святочные и троичко-купальские хороводы, не имеющие уже обрядового значения, сохраняли ритуально-магическую символику (хороводы с «берёзкой», с венками и пр.). Именно в таком качестве они сохраняются на долгое время в народной сибирской традиции. К началу XX в. понятие о хороводе как обрядовом действии было полностью утрачено, он воспринимался как определённая форма молодёжного досуга.

Таким образом, традиционная хореография, являясь частью национальной и общей культуры народа, выступает одним из структурообразующих компонентов большинства праздников и обрядов, главное предназначение которых заключалось в магическом воздействии на окружающий мир, позволяющем добиться наиболее благоприятного его состояния для окружающих. Уже в конце прошлого века исследователи обратили внимание на то, что календарные обычаи и обряды, постепенно утрачивая своё магическое содержание, с XVIII – XIX веков начинают восприниматься как развлечение, увеселение, забава. Если в начале танец был одним из компонентов различных обрядов – аграрных, трудовых, то впоследствии он выделился из обряда, поскольку последний постепенно стал терять свою магическую функцию и получил самостоятельное развитие. Со временем часть ритуально-обрядовых танцев утратила своё магическое значение и стала использоваться для развлечения, то есть в быту. До середины XIX в. некоторые из танцев ещё сохраняли связь с обрядовыми действиями, хотя и не всегда осознанно, но уже к концу XIX – началу XX в. перешли в разряд развлечений.

#### Библиографический список

1. Морозов, И.А. Круг игры. Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX-XX вв.) / И.А. Морозов, И.С. Слепцов. – М., 2004.
2. Громько, М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX в. / М.М. Громько. – М., 1986.
3. Хороводные и игровые песни Сибири / сост. Ф.Ф. Болонев, М.Н. Мельников. – Новосибирск, 1985.
4. Хореография в народном празднестве (на основе народной традиции весенне-летних хороводных игрищ). – М., 1986.
5. Фукс, Э. История нравов / Э. Фукс. – Смоленск, 2002.
6. Белов, В. Лад: очерки о народной эстетике / В. Белов. – М., 1982.
7. Бернштам, Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины XIX - начала XX в.: половозрастной аспект традиционной культуры / Т.А. Бернштам. – Л., 1988.
8. Голейзовский, К.Я. Образы русской народной хореографии / К.Я. Голейзовский. – М., 1964.
9. Новосёлова, Л.В. Весенний период народного календаря в Западной Сибири (пасхальный цикл) / Л.В. Новосёлова // Сибирский фольклор. – Новосибирск, 1977. – Вып. 4.
10. Бернштам, Т.А. Следы архаических ритуалов и культов в русских молодёжных играх «Ящер» и «Олень» (опыт реконструкции) / Т.А. Бернштам // Фольклор и этнография. Проблемы реконструкции фактов традиционной культуры. – Л., 1990.
11. Чичеров, В. И. Зимний период русского сельскохозяйственного календаря XVI – XIX веков: очерки по истории народных верований / В.И. Чичеров. – М., 1957. – Т. 40 (Труды Ин-та этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая).
12. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков. – М., 1981.

Статья поступила в редакцию 01.09.09

УДК 130:323(47)

*А.О. Куроптев, канд. филос. наук, доц. кафедры философии и отечественной истории ААЭиП, г. Барнаул,  
E-mail: onir@altgaki.org*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ИДЕЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

В статье анализируются особенности формирования русского либерализма как самобытного явления в российском социокультурном контексте.

*Ключевые слова:* либерализм, свобода, справедливость, история, социум, государство, политика, право, культура.

Чтобы понять сущность и специфику русского либерализма, необходимо рассмотреть социокультурные предпосылки формирования либеральных идей в Российской империи. Первые семена либерализма, давшие всходы на русской почве, начиная со 2-ой половины XVIII в., имели западноевропейское происхождение и в новой для себя обстановке не могли сразу же привести к возникновению целостного либерального мировоззрения [1]. Только отдельные отблески либеральных мыслей, их отражения, притом часто преломленные, находили себе место в русской социокультурной жизни.

С этой точки зрения, действительно, либерализм в России не имеет исторических корней. На передовых людей России оказали огромное влияние события 1788 г. во Франции, практика существования конституционной монархии в Англии, борьба за свободу в Америке. Идеи, заимствованные на Западе, трансформировались, приспосабливались к русской действительности, вследствие чего русский либерализм обрел свои особенности, одной из которых стала линия государственного либерализма, начинающаяся со времен Екатерины II и прослеживающаяся в период правления Александра II.

Отметим, что вся фразеология социокультурных и политико-правовых дискурсов того времени испытывала на себе сильное влияние смысловой системы либеральной лексики западноевропейских языков [2]. И поэтому в XVIII в. понятие справедливости входит в лексикон русского языка в смысле гражданского установления, закона и развивается именно с правовой стороны. Укоренение данного значения было вызвано не только пристальным вниманием к социально-политической жизни Запада, но также и широким распространением в России XVIII в. переводных работ европейского Просвещения. Произведения Руссо, Монтескье, Вольтера, Гельвеция, Гоббса и Локка переводились и печатались в огромных для того времени масштабах [3].

Суть нововременных контрактных теорий справедливости составляло понимание ее как характеристики ситуации, порождаемой самими людьми и закрепляемой в общественном договоре в процессе межличностного взаимодействия. Воплощением такого понимания справедливости был процесс рационализации и дальнейшей секуляризации правовой сферы, закрепленной деятельностью Екатерины II по разработке нового российского законодательства (Нового Уложения). Теперь справедливость вершится не Божественным судом и не царем по Божьим законам, а только разумом и законом человеческим. Документ, получивший в исторической литературе название «Наказ», буквально пропитан либеральными идеями Нового времени. Так, в первых 20 главах наказа из 507 статей 407 были заимствованы из «Духа законов» Монтескье, «О преступлениях и наказаниях» Беккариа, из произведений Вольтера и других авторов XVIII в.

В «Грамоте на право вольности и преимущества благородного российского дворянства» (1785 г.) Екатерина II объявила земельные владения частной собственностью дворян. Таким образом, в России появилось первое сословие, обладавшее гражданскими свободами и частной собственностью, признанной государством и защищенной законом, что уже является одним из признаков либерализма. Наметилось направление, дающее возможность расширить эту гражданскую свободу на новые группы населения.

Выявление общего поля для русского и западноевропейского либерализма на этой стадии эпохи Просвещения показывает, что русский либерализм, так же как и европейский, представлен широким спектром идеологий: от Екатерины II, представительницы идей просвещенного абсолютизма, в основе которого лежали стремления дать законное обоснование религиозной терпимости, открыть путь для частной инициативы в экономической жизни, укрепить законодательным путем личную свободу дворян, и до радикально настроенного Радищева.

Отметим, что к концу XVIII в. внутри либерального течения первостепенным становится значение справедливости как характеристики общественного устройства, соответствия моральным и правовым нормам. Значение «истины» и «точности» в бытовом словоупотреблении берет на себя понятие «правда», теряя свои коннотации со «справедливостью». Причины таких кардинальных перемен следует искать в истории XIX в., где наблюдается дальнейшая эволюция значений понятия «справедливость». Оно было тесно связано со спецификой этого столетия. Многие исследователи характеризуют его как границу современного мира, момент рождения современной системы социокультурных и политико-правовых категорий. Для России XIX столетие ознаменовалось эпохой радикального кризиса правового и государственного устройства. Это был век потерянного равновесия, когда в разногласии споров шел мучительный поиск универсальной мировоззренческой основы, способной консолидировать российское общество. Россия вступила в XIX в. с пестрым спектром возможностей развития – от консервативных до радикальных. И в первом, и во втором вариантах была возможна либерально-демократическая линия развития, что можно рассматривать как одну из причин своеобразия процесса становления и развития русского либерализма.

В период правления Александра I по-прежнему прослеживается линия государственного либерализма, попытка провести частичные реформы «сверху». Но, в отличие от Запада, русский либерализм никогда не бросал вызова власти – либеральные реформы неразрывно связывались с самодержавной монархией. Их целью было не столько отставание прав личности, сколько стремление к видоизменению государственного строя. Многие талантливые государственные деятели, чьи старания были направлены на преобразование русской государственности в русле либерализма, были твердо убеждены в том, что только государственная власть может служить орудием прогресса.

Первые годы царствования Александра I характеризовались проектами различных реформ социально-экономического и политического характера. 12 декабря 1801 г. купцам, мещанам и казенным крестьянам была предоставлена возможность приобретать в собственность ненаселенные земли (ранее привилегия дворянства), что стало еще одним шагом в сторону либерализма. А 20 февраля 1803 г. вышел указ о «свободных хлебопашцах», предоставляющий право крепостным крестьянам, с согласия помещиков, уходить на волю целыми селеньями, с предоставлением земли. Последующие преобразования этого периода связаны с именами М.М. Сперанского и Н.Н. Новосельцева. Разработав в 1808–1811 гг. три проекта государственных реформ, М.М. Сперанский выступал за ограничение помещичьей власти над крестьянами. Его принципиально новый подход к функ-

ционированию власти в России заключался в том, что при сохранении монархии, где реальная законодательная власть оставалась в руках императора и высшей бюрократии, Всероссийский представительный орган – Дума – должен был выражать мнение народа, в центре и на местах действия властей должны быть под контролем общественного мнения. После войны 1812 г. Н.Н. Новосельцев в продолжение реформ создает «Уставную грамоту» – по сути, конституцию умеренного толка, продолжая, тем самым, работу над проектами преобразований в двух основных областях – в сфере системы правления и в крестьянском вопросе. Тем не менее многие планы преобразований, призванные внести существенные перемены в систему управления Российской империи, остались лишь на бумаге и не получили распространения.

Среди сановников-реформаторов второй четверти XIX в. можно назвать П.Д. Киселева, пытавшегося провести административную реформу превращения государственных крестьян в юридически свободных землевладельцев в 1831–1844 гг. Необходимо отметить деятельность Александра II и целой группы либерального чиновничества в правительственном аппарате, «партии реформ» (братья Милютины, С.И. Зарудный, С.С. Ланской, Д.Н. Блудов, Д.Н. Замятин, Я.И. Ростовцев, М.А. Корф), благодаря которым стали возможны реформы 60-х гг. Был сделан решительный шаг в деле модернизации страны и эволюции государственного уклада в сторону буржуазной монархии.

Либерализм как теория и как общественное движение зарождается в 40–50-е гг. XIX в. и проходит в своем развитии три этапа: 1) дворянский (середина 1850-х – середина 1870-х гг.); 2) земский (середина 1870-х гг. – 1905 г.); 3) буржуазный (1905–1917 гг.).

Идеологи дворянского либерализма (Т.Н. Грановский, К.Д. Кавелин, Б.Н. Чичерин) ратовали за свободу совести, слова, книгопечатания, преподавания, желали скорейшей европеизации России, ликвидации крепостного права, развития промышленности и торговли, ограничения сословных привилегий дворянства, выступали за введение представительных органов власти, установление режима законности в деятельности государства, равный для всех суд и ответственность должностных лиц. Однако, боясь революции, дворянские либералы являлись сторонниками постепенного приобщения народа к демократическим процедурам, ограниченного участия масс в управлении общественными делами. По сути их требования сводились к тому, чтобы побудить государство проводить реформы.

Этап развития либерализма в России, который связан с деятельностью земств – органов местного самоуправления, представлен тремя направлениями: 1) умеренно-либеральным (во главе с К.К. Арсеньевым); 2) консервативно-славянофильским (Д.Н. Шипов), основное положение которого – сохранение абсолютизма; 3) конституционалистским (В.А. Гольцев, С.А. Муромцев), наиболее последовательным в своем требовании конституции. Земские либералы говорили о необходимости единения царя с народом на основе развитого местного самоуправления, выступали за представи-

тельство земств в Государственном совете, боролись за расширение прав земских органов, усматривая в них ростки будущего российского парламентаризма. Многие положения земских либералов, отражая потребности капиталистического развития страны, становились внесословными и буржуазными, способствовали формированию либерального правосознания.

Русский либерализм начала XX в. отражал интересы буржуазии и отставивал капиталистическое развитие страны. И кадеты, и октябристы провозглашали права и свободы человека в духе классического либерализма, заявляли о необходимости установления конституционной монархии. Если дворянские и земские либералы выступали за сословность, то буржуазный либерализм, отстаивая всеобщую (равенство граждан перед законом), отличался явным демократизмом. Кадеты выступали за защиту прав меньшинств (политических, национальных, религиозных), за снятие ограничений в правах поляков и евреев, за отмену паспортной системы. Либералы требовали всеобщего, прямого и равного избирательного права при тайном голосовании. Для буржуазных либералов (особенно кадетов) было свойственно заявлять о себе как о выразителях интересов всего народа, они развивали теорию правового государства. Демократия понималась ими как плюрализм мнений и партий. Но при всем формальном демократизме буржуазных либералов они никогда не забывали о «непросвещенности» русского народа, его неподготовленности к реальному участию в управлении обществом. Многие буржуазные либералы опасались катастрофических последствий русской революции, установления деспотии в форме «самодержавия народа». Буржуазный либерализм отличался социальной ориентированностью, содержал отдельные социальное-демократические идеи. Буржуазные либералы выступали за признание права всех членов общества на «достойное человеческое существование», имея в виду материальную защищенность личности, гарантированный набор материальных благ. Правые буржуазные либералы (их идеологом был П.Б. Струве) пытались соединить либеральные идеи с национальными политико-правовыми традициями, утверждали, что правовая государственность России может быть создана только на основе национальных ценностей.

Резюмируя, еще раз подчеркнем, что для России характерна ведущая роль государства в общественной жизни при минимальной инициативности народных масс, слабости социальной базы. Либерализм как социальная доктрина внедрялся в общественно-политическую жизнь путем государственных реформ, цель которых, прежде всего, – изменение государственного строя. Традиционно мощная вовлеченность русского государства в социально-политическую жизнь обусловлена, в первую очередь, геополитическими условиями и евразийской природой России. Важно и то, что у русского либерализма не было прочной социальной основы. Отсутствие в России в то время вполне самостоятельного, независимого и влиятельного «третьего», или «среднего», сословия, естественно, не могло не сказаться на судьбах русского либерализма.

#### Библиографический список

1. Ахиезер, А.С. Российская модернизация: проблемы, перспективы / А.С. Ахиезер // Вопросы философии. – 1993. – № 7.
2. Леонтович, В.В. История либерализма в России. 1762–1914 / В.В. Леонтович. – М., 1995.
3. Зверев, В.М. Социологическое прочтение философских идей России XVIII века: контент-анализ / В.М. Зверев. – СПб., 1998.

*Статья поступила в редакцию 01.09.09*

УДК 130:001

*О.В. Первушина, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org*

#### КАРТИНА МИРА: ВОЗМОЖНОСТЬ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается картина мира как феноменологическое образование. Акцент сделан на картине интуитивных представлений как предшествующей появлению других картин мира (научной, художественной и т. д.). Интуитивная картина мира полагается как базовая по отношению к традиционной культуре. Рассматриваются различные точки зрения представителей феноменологической философии: Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти, М. Шелера на проблему соотношения понятий «жизненный мир» и «картина мира».

**Ключевые слова:** картина мира, феноменология, поэма, жизненный мир, традиционная культура, восприятие, коллективное представление, первофеномен.

Картина мира как основная форма мировидения человека, является результатом логико-гносеологической, ценностно-смысловой, символической, чувственной, рефлексивной и других видов человеческой деятельности; многомерный и сложный по структуре феномен, выражающий целостное представление человека о мире и его месте в нем. В этом своем качестве картина мира предстает как основной элемент во взаимодействии человека с окружающей средой начиная с древнейших времен, и, вероятно, что появление первых картин мира совпадает по времени с процессом антропогенеза. Но вместе с тем как научная категория «картина мира» стала предметом научно-философского анализа сравнительно недавно (М. Хайдеггер, Л. Витгенштейн, Л. Вайсгербер). В культурологии понятие «картина мира» находится в настоящий момент в стадии научной разработки, с привлечением междисциплинарного ресурса в определении границ и смысловой наполненности данного феномена.

В отечественной культурологии, лингвокультурологии, семиотике предпринимаются попытки построения его развернутого определения и раскрытия смысла, фиксируются вопросы о том, на основе какой методологической системы доказательств возможно отграничить картину мира от близких феноменов (например, «образ мира», «модель мира»), как категориально охарактеризовать и выявить свойства, структуру и формы ее существования [1, с. 101-105; 2, с. 209-213; 3, с. 97; 4, с. 290-295; 5, с. 6-8; 6, с. 54-65; 7, с. 105-124].

Сегодня очевидной является неразработанность общеметодологических подходов в изучении данного образования; в основном имеет место изучение содержания и смыслов картин мира отдельных этносов, социальных групп; реконструкция архаических, мифологических, традиционных картин мира и т.д., все это, безусловно, является отражением многогранности и многослойности данного феномена, так как картину мира можно выделить, описать или реконструировать у любой социально-психологической единицы – от нации или этноса до какой-либо социальной или профессиональной группы или отдельной личности [8, с. 175]. Но вместе с тем актуальной в современном культурологическом знании представляется возможность выявления наиболее общих механизмов формирования данного явления, что не означает, необходимости выделения и описания универсальной картины мира, имеющей общечеловеческий статус, что теоретически возможно, но вместе с тем не позволит приблизиться к сути данного феномена в силу своей абстрактности, скорее, речь идет о попытке использования общеметодологических подходов к изучению сущности и системообразующих основ и элементов данного феномена.

Современная культурология интегрирует научные системы разных философских и духовных традиций, использует новые методы исследования, среди которых на первое место выдвигаются методы дискурсивного анализа, основанные на рефлексии и обладающие способностью к саморефлексии, открывающие возможности соотношения, соизмерения различных явлений и продуктов культуры, созданных в ходе эволюционного наращивания человеком культурного потенциала, имеющие разную природу и разный характер. В этом смысле феноменологический подход в исследовании форм и явлений культуры представляется отвечающим требованиям современного культурологического знания; соотносимым с проблемным полем нашего исследования – изучением механизмов образования одного из значимых и мало-изученных феноменов культурного бытия человека в мире – картины мира.

Феноменологический анализ явлений культуры, в частности такого глобального образования как картина мира, позволит подойти к изучению ценностно-смыслового мира человеческой культуры с позиций специфики функционирования различных областей и форм человеческого сознания.

Обоснование феноменологии как методологии фило-

софского и социокультурного познания осуществил в первой половине XX столетия немецкий философ Эдмунд Гуссерль. Он переосмыслил в своем проекте феноменологической философии все ранее существовавшие наработки в области исследования феноменов (греч. *phainomenon* – являющееся) у Платона, Аристотеля, Беркли, Юма, Канта, Гегеля и др. Разрабатывая прежде всего гносеологическую проблематику, анализируя механизмы работы человеческого сознания, Гуссерль пытался отыскать принципы, обосновывающие объективное (истинное) научное и философское познание. По мнению Гуссерля, об истинности западноевропейской науки говорить крайне затруднительно, поскольку начиная с периода Нового времени наука начинает апеллировать не к вещам, окружающим человека, а к моделям этих вещей, которые образуются путем математизации «жизненного мира» человека (мира повседневного человеческого опыта, не отягощенного еще никакими научными знаниями). В процессе истории западноевропейской культуры, по мнению Гуссерля, наука противопоставила себя повседневности и культуре, и именно это послужило причиной духовного кризиса в предвоенной Европе [9, с. 454-455].

Критикуя сциентизм и натуралистически-позитивистское мировоззрение современной ему науки, Гуссерль заявил, что «жизненный мир» и репрезентирующая его культура являются центральными смыслообразующими элементами и смысловым началом всего человеческого бытия [9, с. 455]. Следовательно, картина мира понимается как рефлексия, направленная на жизненный мир, представляет собой образование конституированное посредством механизма культурного восприятия. И если понятие «картина мира» рассматривать как одно из базисных, основополагающих в процессе становления человека и человечества, появление которой было обусловлено необходимостью адаптации человека к окружающему миру («жизненному миру»), то феноменологический подход Гуссерля обладает в этом смысле значительным исследовательским потенциалом, так как, рассматривая «картину мира» как результат восприятия жизненного мира, детерминированного особенностями и природой этноса ее породившего, представляется возможным через реконструкцию картины мира определенного этноса не только воспроизвести феномены жизненного мира данного этноса в их первичном, непосредственном бытовании и восприятии, но и осуществить попытку выявления базисных, системообразующих элементов, первофеноменов, составляющих картину мира как явления, обладающего помимо специфических особенностей культурными универсалиями бытования.

Феноменологический подход отличает акцентуация внимания исследователя на таких элементах, как интуиция, образ, метафора, рефлексия, фантазия, кажимость, мнимость и т.д., которые представляют собой явления глубинного, не всегда осознаваемого пласта психики, но с точки зрения феноменологии являются реалиями человеческого сознания и в качестве таковых входят в актуальный или «визуальный мир» человеческой культуры. Именно данные феномены в большей степени характеризуют понятие «картина мира», которое является результатом не только логико-гносеологического постижения мира, но и интуитивного предположения и предвидения, предчувствия и озарения, рефлексии и фантазии.

С феноменологической точки зрения способности человека воспринимать нечто и понимать это нечто имеют различную природу. Процесс смыслообразования – одно из ключевых понятий феноменологии; его закономерности могут распространяться на картину мира как результат деятельности человеческого сознания по восприятию, познанию и символизации представлений об окружающем мире. Э. Гуссерль, основываясь на феноменологических позициях, утверждает: «...что представление не является отражением... Апелляция к понятию картины мира (как простому скоплению

фактов) как мы увидим, вообще не содействует тому, чтобы факт представления так обнажил свое своеобразие и неповторимость» [10, с. 69-70]. Развертывая убедительную систему доказательств, ученый приходит к выводу, что «...картина становится картиной... благодаря способности представления...», которое не просто механически отражает мир, но творит его в процессе смыслообразования и семиозиса [10, с. 70].

Интенциональность – ключевое понятие феноменологии Э. Гуссерля. Он трактует и описывает структуру интенциональности как структуру смыслообразования, утверждая, что интенциональность – процесс формирования, определения и удержания смысла. Можно предположить, что интенциональность является базисным, исходным процессом, раскрывающим механизм формирования картины мира.

Э. Гуссерль специально обращает внимание на то обстоятельство, что понятие интенциональности означает отрицание возможности сознанием получать готовые значения и смыслы извне. Существуют, конечно, материальные, чувственно воспринимаемые предметы, которые служат средством трансляции смысла, но сами по себе предметы этим смыслом не обладают. Человек не получает систему значений извне в готовом виде, как это происходит в ситуации передачи материального предмета; воспринимая предметы окружающего мира, он наделяет их значениями и смыслами или воспроизводит значения, которые были конституированы предшествующими поколениями и нашли воплощение в коллективных представлениях этноса (картина мира); встраивает их «конфигурации» в свой собственный горизонт значений благодаря наличию структур смыслообразования и понимания, опять же созданных, но не являющихся элементами присущими субстрату предмета действительности изначально.

С феноменологической точки зрения по Гуссерлю сознание не может быть не чем иным, как процессом придания смысла и построения смыслового горизонта предметности. Э. Гуссерль вводит понятие «ноэтическое переживание», которое означает не просто психический акт как таковой, а психологический акт придания смысла или значения явлению или предмету [11, с. 154, 163-164]. Ноэма в представлении Э. Гуссерля означает структуру сознания, благодаря которой возможно удерживать различные смыслы или значения предмета, выделять их инвариант при построении смыслового горизонта. Не предмет, согласно Гуссерлю, характеризует ноэму, но структура ноэмы содержит отношение, оценку и смыслы, которые порождает сознание в процессе рефлексии по отношению к предмету.

Э. Гуссерль вводит понятие «ядро» ноэмы – смысловой центр, ядерный слой – инвариант, состоящий из устойчивых элементов (понятие, аналогичное «культурным универсалиям» в культурологии); этот центр группирует вокруг себя все возможные, усматриваемые сознанием смыслы, образующие полную ноэму как инвариант смысловых значений.

М. Мерло-Понти, французский философ, представитель экзистенциально-феноменологического направления в философии, продолживший феноменологические исследования Э. Гуссерля, придавая большое значение трактовке Э. Гуссерлем понятия «феномен», определяет человеческое поведение как «символическое», которое не просто имеет значение, несводимое к объективным детерминациям, но и само рождает смысл, благодаря которому культурный мир выстраивается вокруг человека, становится родственным ему. В своем труде «Феноменология восприятия» М. Мерло-Понти углубляет феноменологическую редукцию и интенциональный анализ Гуссерля и вслед за ним утверждает, что интеллектуалистская рефлексия не способна быть последовательной и полной, поскольку утратила понимание своего собственного начала, углубляясь в абстрактные формы представления о мире и на этом пути окончательно потеряла способность непосредственного восприятия и переживания «феноменов» окружающей действительности. Исходя из этого Мерло-Понти считает, что все усилия трансцендентальной феноменологии должны быть направлены на то, чтобы

вернуться к «живому опыту феноменов», описывать и изучать априорные структуры нашего присутствия в мире, его восприятия и его переживания [12, с. 13].

В этом смысле картина мира, воплощенная в формах традиционной культуры представляет собой тот первоначальный, живой и непосредственный опыт присутствия человека в мире, априорность которого была утрачена в процессе эволюции знания. Семиозис Космоса, Природы, Человека вырос из первичных, непосредственных ощущений мира и стремления придать окружающим феноменам многочисленные космологические и другие смыслы, которые можно назвать априорными, первичными. М. Мерло-Понти рассматривает восприятие онтологически как возможность существования человека на уровне «третьего рода бытия», которое он отличает от материально-предметного бытия вещи, с одной стороны, и от рационально-рефлексивного, когнитивного сознания – с другой. Этот уровень существования связан с интуитивно-рефлексивным восприятием мира, порождающим образы, метафоры, предчувствия и озарения; по мнению ученого, он является не логико-гносеологическим, а бытийным, онтологическим. И вероятно, этот уровень бытия является источником мифологизации мира и образования картины мира в рамках традиционных культур. Первичные домифологические, семиологические модели, которые имеют место в каждой традиционной культуре порождены именно этим уровнем сознания, который М. Мерло-Понти называет «феноменологическим телом»: куль-турные модели мира «свое – чужое», «мировая ось», символ перекрестия «вертикаль – горизонталь» и др.

М. Мерло-Понти утверждает, что эта сфера сознания представляет собой совокупность уникальных образований, «чувственно-смысловых ядер», которые не связаны с рациональным способом познания, но обладают способностью чувственного непосредственного, спонтанного восприятия и самопривольностью, и тем самым определяют способ проектирования мира – картину мира.

Понятие «чувственно-смысловое ядро» заметно приближено к гуссерлевскому понятию «ядро ноэмы» как центральному чувственно-символическому образованию. М. Мерло-Понти развивает теорию «феноменального тела», которое в представлении ученого, не просто физиологический объект, а воплощенная субъективность, одухотворенная плоть, уникальный инструмент вживания в мир и понимания его.

В «Феноменологии восприятия» М. Мерло-Понти подробно анализирует различные человеческие способности и проявления (от перцептивной и двигательной функции до сложнейших «метафизических» чувств, мышления, языка и т.д.) и приходит к выводу, что все эти явления кажутся непостижимыми, если понимать человека как «пучёк инстинктов» или как систему, управляемую рациональным мышлением, и не видеть, что жизнь сознания имеет в своей основе «интенциональную арку», благодаря которой вокруг нас возникает наше прошлое, конструируется наше будущее, оживает космос складывается физическая, идеологическая и моральная ситуация [12, с. 183.]. Понятие феноменального тела как интенциональной, воспринимающей субъективности позволяет, по мнению Мерло-Понти, не только по-новому определить единство опыта, чувств и действий, но и саму возможность понимания. Феноменальное тело является у Мерло-Понти не только уникальным способом присутствия человека и средством его непрерывного диалога с миром, но и «общим инструментом познания». Мерло-Понти называет феноменальное тело «важнейшим культурным объектом», «носителем поведения», и «инструментом выражения и познания», «общим инструментом понимания»; уникальным способом присутствия человека в мире, средством его непрерывного диалога с миром [12, с. 196].

Рассматривая «воплощенный смысл» как первичный феномен, тело как «саму действительность выражения», а существование как непрерывное трансцендирование, то есть движение смысловывления и смыслополагания, Мерло-Понти исследует возникновение смысла на трех взаимосвязанных уровнях: индивидуально-личностном существ-

вовании; интересубъективной коммуникации и коллективной истории и культуры. Эти три уровня образования смысла, представляется возможным рассматривать как уровни образования картины мира, как системообразующие элементы, лежащие в основе ее конструирования:

- индивидуально-личностный уровень восприятия и обозначения действительности как способность сознания к символизации и семиозису;

- интересубъективный уровень, означающий выход за границы индивидуального сознания; смыслоозерцание, расширение его пределов осуществляется через процесс многократного воспроизводства форм миропонимания посредством расширения круга коммуникаций. На этом уровне осуществляется процесс снятия единичного во всеобщем, характерный для любой из символических форм, и единичное здесь и сейчас как данное сознание приобретает интересубъективное содержание и тем самым объективное значение;

- уровень коллективной истории и культуры как результат культурного опыта коллективного субъекта, аккумулирующего опыт, знания, символизации и смыслообразования на уровне народа, нации, который закодирован в картине мира и сохраняется благодаря возможности воспроизводства из поколения в поколение.

Предполагаемый механизм возникновения и конституирования картины мира можно представить как процесс, в основе которого лежит изначальная потребность в придании смысла феноменам окружающего мира.

Философские взгляды одного из родоначальников философской антропологии М. Шелера, формировались под влиянием идей феноменологии Э. Гуссерля, М. Мерло-Понти. Полемизируя с кантовской теорией познания, Шелер утверждает основные положения своей теории познания с феноменологических позиций, полагая, что научное познание не способно дать человеку полное представление об окружающем мире. По мнению М. Шелера, человеческий опыт убеждает нас в том, что не познание приобщает нас к внешнему миру, а «интенциональное чувствование». В своей антропологической философии он делает акцент на значимость человеческих эмоций, которые являются, по его мнению, проводниками, ведущими человека во внешний мир.

#### Библиографический список

1. Блох, М.Я. Проблема понятий концепта картина мира в философии языка / М.Я. Блох // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 1.
2. Голицин, Г.А. Картины мира и образ будущего в современном сознании / Г.А. Голицин // Объект исследования – искусство: по страницам «Культурологических записок». – М., 2006.
3. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский; ред. А.М. Шахнарович. – Изд. 3-е стер. – М.: КомКнига, 2006.
4. Кузнецова, Т.Ф. Картина мира как философская и культурологическая проблема / Т.Ф. Кузнецова // Высшее образование для XXI века. – М., 2005.
5. Лебедева, Л.Б. Современные лингвистические подходы к изучению языковой картины мира / Л.Б. Лебедева // Вопросы культурологии. – 2008. – № 5.
6. Матвеев, Г.М. Основные смыслонесущие функции картины мира / Г.М. Матвеев // Вест. Чуваш гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2004. – № 1.
7. Шатунова, Т.М. Метфора картины мира в анализе феномена эстетизации / Т.М. Шатунова // Философские науки. – 2007. – № 10.
8. Руднев, В.П. Энциклопедический словарь культуры XX в. – М., «Аграф», 2001.
9. Гуссерль, Э. Кризис европейских наук и трансцендентальное феноменология // Избранные работы / сост. В.А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
10. Гуссерль, Э. Интенциональные предметы // Избранные работы / сост. В.А. Куренной. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
11. Гуссерль, Э. Логические исследования // Избранные работы / сост. В.А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.
12. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. – СПб., 1999.
13. Scheler, M. Die Stellung des Menschen im Kosmos.

Статья поступила в редакцию 01.09.09

В работе «Положение человека в космосе» М. Шелер, рассматривая многоступенчатый характер организации всей среды живого, в качестве его изначальной, первой ступени выделяет так называемый чувственный порыв. Это некая анонимная чистая устремленность вовне, движение органического тела от себя, в сторону, к жизненному миру. Составляя сущность растительной, вегетативной жизни, чувственный порыв, согласно Шелеру, пронизывает всю область органического вплоть до человека. Даже в самом простом ощущении у человека, согласно Шелеру, наличествует чувственный порыв, некое инстинктивное внимание и устремленность к воспринимаемому. Это не просто реакция на внешнее раздражение и его результат, это – нерасчлененное изначальное движение вовне, движение в мир. Таким образом, «всякое поведение, – пишет Шелер, – является всегда также и выражением внутреннего состояния» [13, с. 25]. Человеческая духовность, как и животный порыв, рассматривается и понимается М. Шелером как выражение одной и той же бессознательно одушевленной основы мира.

Именно эта способность определяет механизм конструирования картины мира, которая является определенной формой мировидения и миропонимания человека, дистанцирования и одновременно приближения к миру. Очевидным является тот факт, что формирование традиционных картин мира не основано исключительно на логическом мышлении, но включает в себя эмоциональные, эстетические и прочие функции сознания. Она представляет собой динамичный, многосторонний процесс, в ходе которого те или иные его виды, основанные на соответствующих функциях, получают преобладающее значение.

Конституирование картины мира в системе традиционной культуры является универсальным усилием человеческого сознания, направленное на постижение мира, благодаря которому только и возникают представления о нем. Исследуя различные картины мира, начиная с тех которые можно назвать традиционными, наивными научными и заканчивая картинами, дающими «теоретические образы», можно развернуть феноменологию познания, восприятия, миропонимания во всей ее широте.

# Раздел 4

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 371.351.851

*С.В. Мяжкова, ас. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rml\_uro@mail.ru*

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье обосновывается значимость правовой компетентности руководителя образовательного учреждения. Особое внимание в решении этой проблемы уделяется роли формирования и развития правовой деятельности через систему обучения слушателей факультета повышения квалификации, самообразования, сотрудничество предполагающее тесное взаимодействие, диалог образовательных учреждений с городской (районной) администрацией, правоохранительными органами, общественными объединениями и организациями, что позволит укреплению законности и правопорядка.

*Ключевые слова:* правовая компетентность, правовая культура, правоохранительные органы, законность, правопорядок.

Переход к демократическим ценностям и приоритетам в функционировании и развитии образовательного учреждения (ОУ) требует повышения внимания к вопросам правовой культуры участников учебно-воспитательного процесса. Изменение в образовательной системе России предполагают, что учреждение образования становится субъектом правоотношений. Согласно действующему законодательству ОУ самостоятельно в решении многих финансово-хозяйственных, кадровых и организационно-педагогических вопросах. Управленческие функции жизнедеятельности школы базируются на основных принципах и ценностях права как универсального регулятора человеческих отношений, и является его продолжением.

Данный подход повышает требования к правовой компетентности руководителя образовательного учреждения, который разрабатывает и утверждает школьные документы на основании Закона РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266 – 1, где говорится об автономности образовательного учреждения, что даёт ему право самостоятельно создавать не противоречащую законодательству Российской Федерации нормативно-правовую базу для своей деятельности (п. 6 ст. 2).

Многие принимаемые документы непосредственно связаны с соблюдением прав детей в условиях школы, так как именно в ОУ закладывается в ребёнке правосознание и тем самым формируется правовое поведение. Крайне важно выработать особый тип мышления на определенных правовых знаниях, этических ценностях и философском мировоззрении. Эффективность управления образовательным учреждением, на сегодняшний день, зависит во многом от умелого использования знаний правовых основ трудового, гражданского, семейного, международного законодательства, хозяйственной деятельности, знаний нормативно-правовых актов и умений их применять на практике. Профессиональное управление современным инновационным образовательным учреждением практически невозможно без работы с правовой информацией

(документы, материалы), без её активного использования в процессе управления.

На наш взгляд, проблема правовой компетентности управленца весьма актуальна, решение которой связано с развитием личностного потенциала и формированием профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения в данной области, являющейся как важный фактор повышения качества управления образованием, а, следовательно, и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, эффективность управления образовательным процессом в школе зависит от знаний управленцев: законов и других нормативных актов, регулирующих жизнедеятельность школы; насколько они уважают право как общественный институт. Правовые знания руководителя образовательного учреждения должны базироваться на основе компетентного подхода.

Впервые проблема исследования компетенций получила научное обоснование на конференции «Компетенция: анализ, критика, переоценка» в Государственном университете штата Пенсильвания, США, в мае 1980 года.

Вопросами компетентности занимались и советские ученые, такие как А.А. Вербицкий, В.А. Кальней, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.В. Назаров, Л.П. Погребняк, Е.В. Ткаченко, С.Е. Шишов, М.А. Чошаков.

Проблемами формирования правовой культуры занимались такие ученые как К.Д. Кавелин, Р.Ф. Иеринг, С.А. Муромцев, М.М. Ковалевский, Л.И. Петражицкий, Б.А. Кистяковский и др. Проблемами правовой культуры с педагогической направленностью занимались Е.А. Аграновская, Е.А. Зорченко и др. ученые.

В.А. Кальней и С.Е. Шишов выдвигают следующее определение компетентности – «компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению» [1]. По мнению Л.П. Погребняк «компетентность представляет собой



многоплановые и многоструктурные характеристики качества профессиональной готовности руководителей образовательных учреждений» [2].

На сегодняшний день формулировка понятия правовой компетентности связана с определенными теоретическими и методологическими трудностями, которые вызваны многогранностью данного феномена.

Проанализировав имеющиеся в научной литературе различные точки зрения на понятие «правовая компетентность», мы пришли к выводу, что под правовой компетентностью руководителя образовательного учреждения следует понимать соблюдение законности и правопорядка в процессе правоприменительной и правоохранительной деятельности, выражающейся в принятии обоснованных и справедливых решений, их реализации в соответствии с законом.

Однако роль формирования правовой компетентности руководителя заключается в освоении и применении комплекса современных профессиональных знаний и практических навыков, овладение эффективными методами профессионального поведения и технологиями.

Высокая правовая культура должностных лиц является условием обеспечения реализации субъективных прав и юридических обязанностей в обществе, гарантией соблюдения законности и правопорядка. Согласно применению ст. 285 УК РФ должностными лицами являются индивиды, которые постоянно, временно или по специальному полномочию осуществляют функции представителя власти либо выполняют организационно – распорядительные, административно – хозяйственные функции в государственных и муниципальных учреждениях. Они должны осуществлять своевременный и качественный учет в законодательстве новых тенденций и потребностей развития общества, демократические основы подготовки и принятия новых нормативных решений, активное использование выработанных мировой практикой правил законодательной техники.

В юридической и психологической литературе все чаще обращается внимание на личные качества должностных лиц, необходимых для работы в государственном аппарате: интеллектуальные, характерологические, коммуникативные качества, принципиальность, самостоятельность и др. [3].

Перечисленные черты должны быть характерны для деятельности руководителей на всех уровнях управления образовательным учреждением, призванным обеспечить осуществление прав и свобод ребенка, его родителей и педагогов.

Важное значение в управленческой деятельности руководителя имеет сотрудничество, предполагающее тесное взаимодействие, постоянный диалог образовательных учреждений с городской (районной) администрацией, правоохранительными органами, общественными объединениями и организациями, что позволит укреплению законности и правопорядка.

Важность такой работы заключается в целенаправленном и систематическом воздействии на духовные потребности ребенка по формированию его высокого уровня культуры, личностных качеств, необходимых для полноценного развития и противостояния вредным воздействиям сверхмощных раздражителей.

Руководитель общеобразовательного учреждения формирует организационную культуру школы, и ее правовую культуру. От того, как он относится к выполнению законов и иных нормативно-правовых актов, в какой степени он уважает права других участников образовательного процесса, зависит общая правовая атмосфера в учебном заведении.

Именно в школе будущий гражданин может убедиться, что правовые нормы не пустой звук, а практический инструмент разумного регулирования отношений человека с человеком, человека с обществом, человека с государством. Правовые нормы точно определяют границы свободы, наличие которых и позволяет направить всё разнообразие интересов и притязаний индивида в позитивное русло. Различный уровень правовой культуры руководителей, педагогов, родителей и самих учащихся ведет к конфликтам. Выход из создавшегося

положения мы видим в повышении уровня правовой культуры всех участников образовательного процесса, и в первую очередь руководителей школ. Процесс управления в современных условиях рассматривается как согласование общих целей, задач, действий между подчиненными и руководителем, как субъект – субъектные отношения. При этом предметом управления являются также и межличностные отношения, а продуктом – не только принятие и реализация решения, но и преобразованные гармоничные отношения участников образовательного процесса.

Придерживаясь точки зрения Т. Мещаниновой, мы также полагаем, что пока ребенок находится в дошкольном или младшем школьном возрасте, у него легче формируются любые привычки [4]. Привычка уважать собственное достоинство, права и свободы других людей, проявлять терпимость и терпеливость к ним дадут ожидаемый результат. Необходимо младших школьников знакомить с основными правами человека на доступном, элементарном уровне поэтапно.

На средней ступени обучения учащихся логично начать изучение правовых документов. Среди них наиболее важными и необходимыми для подростков являются: Международный билль о правах человека; Всеобщая декларация прав человека; Конвенция прав человека и основных свобод; Конвенция о защите прав ребенка.

Старшеклассники знакомятся с деятельностью Совета Европы, бюро Верховного Комиссара ООН по правам человека, Уполномоченного по правам человека в РФ, изучают основные международные стандарты в области прав человека, важнейшие международные и российские документы по правам человека. Знания осваиваются не только на уроке, но и в процессе творческой и исследовательской деятельности – индивидуальной или совместной с учителем.

Занятия, семинары в виде деловых игр должны проводиться не только с детьми в школе, но и с участниками образовательного процесса (руководителями и их заместителями) на курсах повышения квалификации. Ведь деловая игра выступает как одна из форм контекстного обучения, воссоздающая предметное и социальное содержание профессиональной деятельности, моделирование систем отношений, характерных для данного вида деятельности [5].

Роль формирования правовой компетентности заключается в применении теоретической, образовательной и практической деятельности.

Теоретическая деятельность включает в себя (примерные индикаторы):

- наличие положений об организации комиссий, органов самоуправления;
- состояние школьного законодательства, совершенство содержания и формы локальных актов;
- четко ли отражена в локальных актах структура формальной организации школы, все ли органы самоуправления имеют юридическое подкрепление в соответствующих документах;
- наличие в школе правовых документов, нормативных положений. Доступность этих документов для учителей, родителей, школьников;
- наличие доски объявлений и приказов. Ее состояние и содержание;
- степень организованности правовой информации;
- содержание издаваемых администрацией школы распоряжений и приказов.

Образовательная деятельность предполагает систематическое повышение квалификации руководителей образовательных учреждений, в том числе и в области правового регулирования деятельности образовательного учреждения.

Практическая деятельность включает в себя правотворчество, правореализацию и правоприменение. Это в свою очередь предполагает:

- знакомят ли поступающих на работу с их правами и обязанностями;
- заключают ли контракт с поступающими на работу;

- знакомит ли администрация школы учителей с нормативными актами;

- как часто используются документы, регулирующие деятельность школы, администрацией. В каких случаях к ним обращаются;

- обращаются ли к нормативным документам учителя и учащиеся;

- стимулирует ли администрация развитие общественных организаций, органов самоуправления в школе;

- частота собраний органов самоуправления;

- согласовывает ли администрация школы свои действия с решениями органов самоуправления. Осуществляется ли сотрудничество с этими органами. Как распределены полномочия;

- имеются ли факты нарушения прав учителей со стороны администрации школы;

- рассказывают ли учителя детям об их правах и обязанностях в школе и других сферах общественной жизни, проводится ли работа по правовому просвещению школьников, и в каком объеме;

- нарушают ли педагогические работники школы права ребенка на личное достоинство и уважение. Применяют ли в отношении к детям психическое давление, оскорбление, физическое воздействие;

- на каких основаниях строятся нормы и критерии оценки педагогами учебной деятельности учащихся – на формально-правовых или субъективных;

- каким образом поддерживается дисциплина в школе, насколько жестки требования к дисциплине;

- статистика нарушений дисциплины, как со стороны учителей, так и со стороны школьников;

- степень правовой активности субъектов образовательной деятельности (насколько часто обращаются в те или иные органы за консультацией, для реализации или защиты своих прав);

- насколько часто субъекты образовательного процесса прибегают к внеправовым способам разрешения конфликтных или проблемных ситуаций [6].

Таким образом, правовая культура руководителя образовательного учреждения во многом зависит и определяется реальным правовым поведением участников образовательного процесса, деятельностью их по реализации права, тем, насколько они знают и своевременно исполняют свои обязанности, соблюдают запреты и насколько полноценно используют свои права.

Весьма интересным и справедливым в контексте нашего исследования видится мнение Л.П. Погребняк о том, что «высокий уровень правовой культуры должностных лиц является гарантом создания в учебном заведении правового пространства, где только право выступает как совокупность условий,

при которых произвол одного (лица) совместим с произволом другого с точки зрения всеобщего закона свободы» [7].

Роль развития правовой компетентности в современных условиях заключается в том, чтобы каждый руководитель образовательного учреждения овладел необходимыми знаниями, средствами и приемами работы над собой, сознательно готовил себя к профессиональной деятельности, создавая при этом максимально устойчивое к внешним воздействиям правовое пространство школы, которое заключается в следующем:

- правовая осведомленность (знания о правовых основах);

- правовая активность (активность правовой деятельности руководителя образовательного учреждения со всеми участниками образовательного процесса и органами управления);

- предпочтение правовых или внеправовых процедур (доверие директора школы к институту права, о статусе права в его системе ценностей);

- признание или непризнание ценности права (готовность использовать правовое разрешение проблемной ситуации).

В развитии правовой компетентности важны следующие параметры:

1. Знание законов и нормативных положений.

2. Выстраивание собственной деятельности согласно нормативным положениям (соблюдение на практике требований нормативных положений).

3. Взаимодействие деятельности органов школьного самоуправления и общественным объединениям.

4. Стремление учитывать интересы различных школьных общественных объединений.

5. Стремление решать конфликты на правовой основе.

6. Заключение контрактов с поступающими людьми на работу.

7. Применение документов, регулирующие деятельность школы, администрации.

8. Проведение собраний органов самоуправления.

9. Применение мер по усилению контроля управления за соблюдением законодательства Российской Федерации об образовании.

Правовые преобразования в России происходят быстрее, чем развитие и становление личности в конкретном историческом периоде. Вследствие этого существует необходимость подготовки руководителя образовательного учреждения к будущей самореализации и самоопределению в изменяющихся социально – правовых условиях. Именно от того, как директор и его заместители, педагоги и учащиеся понимают свои права и обязанности, насколько хорошо они знают законы и другие нормативные акты, регулирующие жизнедеятельность школы, насколько они уважают право как общественный институт вообще и права друг друга, в частности, зависит эффективность демократических преобразований в школе.

#### Библиографический список

1. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Погребняк, Л.П. Управление образовательным учреждением: организационно – педагогические и правовые аспекты (новые вопросы и ответы). – М.: Народное образование; Школьные технологии; Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2003.
3. Селюков, Ф.Т. Руководитель и подчиненный в системе управления. – М.: Экономика, 1971; Чайковская О. Должностное лицо // Лит. газ. 1985, от 26 июня.
4. Мещанинова, Т. Школьный представитель и его помощники // Директор школы, 2005. – №8.
5. Вербицкий, А.А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации / А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова. – М., 1989.
6. Калинская, В.И. Правосознание как элемент правовой культуры: Правовая культура и вопросы правового воспитания / В.И. Калинская, А.Р. Ратинов. – М., 1977.
7. Погребняк, Л.П. Правовые основы функционирования и развития образовательного учреждения. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 373.3/5

*Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доц. ТГПУ, г. Томск, E-mail: iff2001@yandex.ru***ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАЛОГА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье речь идет о приемах организации совместной деятельности на различных этапах проектирования диалога. Автор показывает, как при этом происходит изменение содержания образования в рамках диалога.

*Ключевые слова:* диалог, совместная деятельность, смысл, соорганизация смыслов, индивидуальная инициатива.

В основу разворачивания проекта были положены следующие теоретические положения:

«Содержание образования в диалоге формируется в совместной деятельности ее субъектами – педагогом и учащимися. Поэтому содержание образования действительно образуется, порождается, разворачивается в ситуациях совместной деятельности (Отсюда термин – личностное содержание образования).

Возникающее в совместной деятельности содержание образования может проявлять себя в различных формах деятельности.

Для возникновения и разворачивания личностного, меняющегося содержания образования необходимы определенные шаги в совместной деятельности:

1. Формирование участниками совместной деятельности заказа на содержание образования (это происходит на этапе порождения, проявления, начальной соорганизации первичных смыслов).

2. Разворачивание индивидуальных инициатив, проектов содержания образования участниками совместной деятельности (это осуществляется за счет переоформления, проблематизации, расширения смыслового поля, включения его в содержание смыслов из культуры).

3. Появление и оформление у участников совместной деятельности своего, индивидуального содержательно-образовательного пространства» [1, с. 96-97].

Содержание эксперимента было обусловлено предположением о том, что на каждом этапе смыслодеятельности используется та или иная группа феноменологических приемов, делающих диалог возможным и успешным.

На первом этапе организации смыслодеятельности – погружении (вхождении) в тематическое пространство произведения, я организовала прочтение рассказа В. Распутина «Уроки французского» в классе.

Организуя работу по проявлению и оформлению личностных смыслов детей для самих себя, я предложила им написать сочинение по впечатлению, тема которого была обозначена довольно свободно: «Прочитан рассказ В. Распутина...». Задание формулировалось следующим образом:

1. «В рассказе речь идет о...». Этот пункт предполагал краткий (8 – 10 предложений) пересказ текста с целью выделения в нем ключевых для учеников позиций. 2. «Для меня в произведении важным оказались...» (эпизоды, герои, характеры, проблемы, идеи...). 3. «Мне бы хотелось выделенное обсудить на уроке...» (в беседе, работая в группе, услышать рассказ учителя, предложить свое...).

На этом этапе работы мною был задействован феноменологический прием «я обозначаю свое». Содержанием деятельности в этой ситуации явилось проговаривание шестиклассниками (в письменной форме) своего собственного переживания, восприятия.

Организованное таким образом общение между мной и детьми помогло снять ряд сложностей, связанных с разными интеллектуальным статусом общающихся. Использование на данном этапе феноменологического приема «мой В. Распутин» дало возможность ученику остаться как бы «наедине с самим собой», позволило им раскрыть сложившееся понимание, свои чувства, ощущения. В такой ситуации ряд психологических барьеров естественно исчезает, ребенок поживает ситуацию аутентично. Подтверждением вышесказанного явилось сознательное использование учениками фраз, проявляющих их смысловую позицию: «мне интересно», «главное для

меня», «мне нравится», «я хочу», «важно для меня». В то же время наряду с данными фразами использовались такие, которые содержали в себе некоторую долю неуверенности учеников в своем смысле («мне кажется», «я бы хотел») или полное невыявление своей «я-позиции».

Анализ смыслового пространства, сложившегося в классе, дал возможность сделать следующее наблюдение: интересы учеников проявились разнонаправленно. При этом совершенно очевидным оказалось их тяготение к нравственно-психологической проблематике рассказа.

В то же время было обнаружено, что шестиклассникам хотелось бы больше узнать о том историческом времени, в которое происходили события, описанные В. Распутиным (это явилось для меня в дальнейшем целевым ориентиром, для того чтобы поразмышлять с ними о Великой Отечественной войне).

Проводя оформление и анализ карты первичных смыслов на уроке, я для достижения наибольшей естественности ситуации, использовала определенную группу феноменологических приемов, так называемых доверительных: «один из», «я здесь», «внимательный собеседник», «слушать всем телом», «глаза в глаза», «положительно окрашенные жесты» (одобрительный наклон головы, доброжелательное выражение лица и т.п.). Их использование позволило ребятам в более «чистом», непосредственном виде презентировать свои смыслы, обозначить проблематику, интересную им.

Следуя логике диалогового взаимодействия, которая предполагает соорганизацию участников совместной деятельности по отношению к случившимся смыслам [2], я попросила шестиклассников проявить свое видение и понимание проблем рассказа, ориентируясь на уже обозначенные ранее смыслы.

Использование феноменологических приемов, таких, как «я среди других» (помещение своего смысла в контекст других смыслов, равных ему), «я определяю для себя» позволило ученикам через рефлексию своих смыслов, смыслов других ребят определить собственное видение более осознанно, дало возможность обозначить сложившуюся позицию в возникшем общем смысловом пространстве.

Формулировки (они же феноменологические приемы), использовавшиеся при этом были следующими: «Я не согласен с...»; «я думаю также, как...»; «в своем суждении я хотел бы соединить несколько точек зрения...».

Таким образом, организованная работа с шестиклассниками на этом этапе смыслопорождения позволила соотнести обнаруженные смыслы друг с другом. Использование феноменологических приемов дает возможность каждому ученику проговорить свой собственный смысл и соединить эмоциональные фрагменты разговора в общее смысловое пространство. Проговаривание своего смысла учеником свидетельствовало как о состоявшейся явленности этого смысла для него самого, об его осознании, так и об его явленности для окружающих.

Работа с первичными смыслами учащихся, их проблематизация завершилась фиксированием тем, проблем, которые они хотели бы обсуждать на уроке. В результате выяснилось, что в качестве центральных обозначились три проблемы: проблема дружбы и предательства, проблема войны. На этом этапе разворачивания проекта работа была организована по группам. Я предложила ребятам подумать над вопросом: «Война – что это такое?». Представленные смыслы шести-

классников фиксировались мною на доске. В процессе рассуждения ученики предложили следующие версии:

**Война – Слезы – Смерть – Страх – Убийство – Беда – Ссора.**

Выявив таким образом общее представление учеников о явлении «война», я решила углубить его. Поэтому было дано задание каждой группе написать небольшую лабораторную работу с целью выявить чувственно-ассоциативное понимание детьми слова «война». Предлагалось определить содержание этого понятия по одному из параметров: цвет, звук, осязание, душевное состояние.

Обозначая такие ориентиры, я предполагала активизировать работу детей через соотношение со своим личным опытом. По выполнению задания группы представляли классу свои версии, обосновывая свой выбор (был задействован феноменологический прием «я обозначаю свое»).

Для наибольшей эффективности работы я использовала группу феноменологических приемов, позволяющих создать эффект «доверительно-помогающих» отношений [3]: «один из», «я здесь», «внимательный собеседник», «слушать всем телом», «глаза в глаза», «положительно окрашенные жесты» (одобрительный наклон головы, доброжелательное выражение лица и т.п.) [4].

На следующем этапе урока я вынесла на обсуждение в классе тему: «Как война влияет на судьбы людей?». Это позволило ребятам, опираясь на опыт культуры (рассказ В. Распутина «Уроки французского», другие художественные произведения, фильмы), подтвердить представленные ранее версии, вывести свои представления о войне на более осознанный уровень понимания, что определило дальнейший ход нашей работы. Я предложила написать каждому ученику сочинение, преднамеренно свободно сформулировав его тему: «Для меня война...». Это сориентировало детей, опираясь на материал урока, анализируя свои смыслы в контексте смыслов других (феноменологический прием «я среди других»), раскрыть собственное понимание войны.

Следующим этапом разворачивания смыслодеятельности стал урок, посвященный нравственно-психологической проблематике рассказа, которая, как мы помним, особенно заинтересовала учащихся.

На этом этапе мной была организована работа детей со своими первичными смыслами. При этом моя целевая педагогическая ориентация обуславливалась несколькими позициями: необходимостью для шестиклассников актуализировать свои первичные нравственно-психологические смыслы, потребностью соотносить их со смыслами других, уже существовавших в рамках этой тематики в культуре.

Использование такого феноменологического приема, как «внимательный собеседник», позволило ребятам более раскованно, осознанно и обоснованно представлять свои новые смыслы. Принципиальным для меня стал тот момент, что шестиклассники сознательно использовали характерные слова и словосочетания типа: «я полагаю», «на мой взгляд», «мое мнение», свидетельствующие о присутствии в их текстах личностной отнесенности к содержанию диалога.

На последнем этапе урока детям было предложено поразмышлять над тем, как найденные ими версии реализуются в культуре [5]. Этот феноменологический прием мы назвали так: «Я как Другой, значимый в культуре». Обращение к нему позволило мне на следующем уроке активизировать работу детей со своими смыслами, но уже в пространстве большой культуры. Ребята презентировали художественные произведения, в которых, по их мнению, можно было обнаружить проблематику дружбы и предательства.

В процессе урока-презентации ученики разбились на группы по интересам. Опираясь на тексты, дети анализировали понятия «дружба» и «предательство» и те качества, которые определяют их содержание: благородство, доброту, умение прощать, зависть, подлость, эгоизм...

Итогом работы над темой «Дружба и предательство» стало сочинение-размышление (были задействованы феноменологические приемы «я определяю для себя», «я обозначаю свое»).

В нем детям предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Что я понял о дружбе (на материале рассказа В. Распутина «Уроки французского», других художественных произведений, представленных на уроке, на основании своего жизненного опыта).

2. Что я могу сказать о таких понятиях, как «сочувствие», «понимание», «искренность», «благородство», «забота»...

Анализ апробированных в данном экспериментальном исследовании феноменологических приемов дал возможность объединить их в три группы:

1. **Доверительные:** приемы, основанные на безоценочной связи («внимательный собеседник», «слушать всем телом», «глаза в глаза»), приемы направленного внимания, ориентированные на развитие непосредственных реакций учащихся, актуализацию их интересов («один из», «я здесь», «я рядом»), связанные с пониманием, одобрением, эмпатией, конгруэнтностью (положительно окрашенные жесты (одобрительный наклон головы, доброжелательное выражение лица).

2. **Соотносительные** (сравнительные): «Я среди других», «Я обозначаю свое», «Я как Другой, значимый в культуре».

3. **Аналитические** (предполагающие связь приемов 1 и 2 групп): «я определяю для себя», «я самоопределяю в отношении с другими» [4].

На первом этапе смыслообразования (актуализации личностных смыслов) при помощи группы доверительных феноменологических приемов создавались адекватные условия, побуждающие к свободному проявлению личности, к самостоятельному выдвижению целей и построению технологий их реализации.

Результатом следующего этапа смыслодеятельности – соорганизации смыслов, явилось соотнесение смыслов учеников. Здесь использовалась группа соотносительных феноменологических приемов («я среди других», «я обозначаю свое»), которые позволили каждому ученику, проговаривая свой собственный смысл, поместить его в общее смысловое пространство. В результате этого дети получили возможность отстраниться от своего субъективного понимания материала и посмотреть на собственную позицию в соотнесении с другими, что дало возможность «вскрывать», делать доступными для другого способы своего собственного рассуждения.

Использование феноменологического приема «Я как Другой, значимый в культуре» на этапе разворачивания личностных смыслов позволило ученикам определить место своего смысла в культурологическом контексте интерпретации произведения.

На этапе индивидуализации личностных смыслов была задействована группа аналитических феноменологических приемов, которые позволили оформить личностные смыслы участников совместной деятельности в авторские тексты (персонифицированная форма высказывания: «я думаю», «на мой взгляд»).

#### **Обсуждение результатов эксперимента.**

Исходным основанием для построения методики исследования результатов эксперимента полагалась мысль о том, что диалог для того, чтобы считаться реализованным, должен обнаружить себя на нескольких уровнях деятельности:

1. уровне описания, определения и формулирования его содержания участниками совместной деятельности;
2. уровне форм, приемов, которые используют участники совместной деятельности;
3. уровне результатов диалоговой деятельности.

Исследование проводилось с использованием методики неоконченных предложений. По своей структуре анкета состояла из трех тематических блоков. Вопрос первого блока был ориентирован на выявление теоретического понимания учащимися диалога как идеальной формы. Для этого шестиклассникам предлагалось закончить такое предложение: «Мне представляется, что диалог на уроке – это когда учитель и ученик...».

При ответе на этот вопрос 60% учеников в качестве определяющих диалоговых действий выделили «обсуждение», «размышление», «рассуждение», «рассмотрение своих интересов», «разговор по душам». При этом важной функцией диалога ребята этой группы называли понимание учителем и учеником друг друга. Около 35% детей дали ответы, в которых, с одной стороны, выделили те действия, которые присущи диалоговому общению: «рассуждают», «размышляют», «делаются мыслями»; а с другой стороны, – действия, чуждые ему («ученики внимательно слушают мнение учителя», «ученики подтверждают тему урока»). Оставшиеся 5% учеников определили диалог на уроке как «разговор», «разговор по теме», «общение на заданную учителем тему».

Таким образом, анализ ответов учеников позволил сделать вывод о том, что на теоретическом уровне 60% шестиклассников понимают природу диалога и могут осознанно формулировать свое представление о нем. При осмыслении ответов учащихся второй группы оказалось очевидным, что 35% учеников интуитивно ощущают, что диалог по содержанию чем-то отличается от традиционных уроков, к которым они привыкли в школе. Но также было выявлено, что 5% учеников не выделяют на теоретическом уровне диалог как особую форму общения педагога и учащихся.

Следующий тематический блок позволил выявить критерии результативности диалога для учащихся на уроке. Вопрос

был сформулирован следующим образом: «Диалог мне нужен...». Отвечая на него, школьники говорили о лучшем освоении материала, о лучшем его понимании, о познании своего «я» в процессе обучения, о возможности и умении выразить себя. Однако 11% учащихся не смогли определить значение диалога для себя, ответив на этот вопрос «не знаю».

Третий блок вопросов был ориентирован на выяснение фиксации учащимися диалога в реальном педагогическом процессе, осознанности своего деятельностного участия в нем. Шестиклассникам предлагалось закончить предложение: «На уроках у В. Распутине я увидел диалог в...». Респонденты отмечали, в каких ситуациях они наблюдали диалог: «когда **обсуждали** проблему дружбы и предательства» (30%), «**размышляли** о войне» (25%), «учитель давал слово **ученику**» (20%), «**размышляли** о рассказе» (40%).

Анализируя результаты проведенного исследования, мы сделали следующие выводы: диалог как идеальная форма, идеальная цель и диалог как реальное деятельностное воплощение цели в сознании детей, работающих в этой методике длительное время, вполне совпадают друг с другом. Участвуя в реализации диалогического подхода, обучаемые ощущают реальный положительный результат для себя. Повышается степень осознанности ими себя как реальных субъектов совместной деятельности.

#### Библиографический список

1. Ковалевская, Е.Н. Изменение совместной деятельности и содержания образования в диалоге / Е.Н. Ковалевская // Школа Совместной Деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе. – Томск, 2000. – Кн. 3.
2. Совместная деятельность – пространство образования целей и смыслов развития / Е.Н. Ковалевская, Г.Н. Прокументова // Школа Совместной Деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе. – Томск, 2000. – Кн. 3.
3. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс, 1994.
4. Кукарцева, М.А. Приемы организации позиции учителя и диалоге: дис. ... канд. пед. наук. / М.А. Кукарцева.–Томск, 2004.
5. Бахтин, М.М. Ответы на вопросы редакции «Нового мира» / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК: 372.016.82; ББК: 74.268.3

*Е.Р. Ядровская, докторант РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: beisher@mail.ru*

#### **АНАЛИЗ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА», «ЛИТЕРАТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ», «ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»**

В статье анализируются понятия «литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность»; сопоставляются разные подходы к проблеме литературного развития в отечественной методике, ставится проблема методического наполнения новых понятий в рамках компетентностного подхода.

*Ключевые слова:* литературное развитие читателя-школьника, литературная компетентность, читательское развитие, читательская компетентность, деятельность читателя; методика преподавания литературы.

В настоящее время в педагогике, методике, социологии, книговедении появляется все больше понятий, связанных с чтением: *читательская компетентность, читательская культура, читательское развитие, литературная компетентность*.

В Национальной программе поддержки и развития чтения [1] читательская компетентность определяется как «совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [1, с. 13]. В Рекомендациях по повышению уровня читательской компетентности в рамках указанной программы также отмечается, что понятие *читательская компетентность* тесно связано с понятием *функциональной грамотности*, при этом «речь идет не о технике чтения, а о способности индивида читать, чтобы приобретать новые знания, помогающие в практической жизни и в дальнейшем обучении» [2, с. 29].

Понятие *читательское развитие* «включает читательскую деятельность, сознание и общение, направленность личности читателя; опыт, психологические формы отражения, биопсихические свойства и другие понятия» и представляет

собой «закономерные количественные и качественные изменения в личности читателя» [3, с. 13].

Анализ материалов, в которых встречаются указанные понятия, свидетельствует о том, что термины *читательская компетентность* и *читательское развитие*, за редким исключением, употребляются в педагогике, психологии, андрогике, социологии, библиотечной сфере, тогда как *литературное развитие* – исключительно в методике преподавания литературы. *Литературная компетентность* как термин используется в методических работах и нормативных образовательных документах последних лет. В литературоведении под *литературной компетенцией* понимается «знание литературной традиции» и жизненный опыт читателя, которые позволяют интерпретировать текст [4]. В литературных кругах под термином *литературная компетентность* понимается «осведомленность в сфере литературы», «литературное мастерство писателя» и т.п. В этом случае сочетание слов не используется как научный термин, а употребление отражает в большей степени стремление отдать дань модному слову.

Принципиальным отличием указанных выше понятий является характер текстовой информации (что является предметом чтения), с позиции которой рассматривается процесс

чтения. В этом случае все тексты условно можно разделить на две группы: художественные, являющиеся произведениями искусства, и все остальные. Категории *читательская компетентность* и *читательское развитие* связаны со всеми видами печатных текстов, понятия *литературное развитие* и *литературная компетентность* имеют отношение только к чтению художественных текстов. Таким образом, данные понятия значительно уже. Отметим также, что, с точки зрения современной философии, которой свойственны филологические коннотации, и с позиции герменевтического подхода весь мир культуры может быть рассмотрен и истолкован как текст, а человек – как читатель культурного текста, и в этом случае мы можем говорить о философском контексте категорий *читательская компетентность* и *читательское развитие*. В первую очередь, это относится к чтению текстов разных видов искусства, как вербальным, так и невербальным, а также к креолизованным текстам, в качестве которых могут рассматриваться как синтетические виды искусства, так и любая текстовая информация, выраженная разными, негомогенными частями.

Таким образом, понятия *литературное развитие* и *литературная компетентность* соотносятся с понятиями *читательское развитие* и *читательская компетентность* как часть и целое. В более широком контексте понятие *читательская компетентность* рассматривается как одна из составляющих культурной компетентности и в этом значении говорят о *читательской культуре*, которая, в свою очередь является значимым компонентом *гуманитарной культуры* личности.

Анализ различных печатных материалов и интернет-источников научного и публицистического характера, связанных с данной проблемой, показал, что термин *читательская культура* используется как методике преподавания литературы (и тогда речь идет о качестве чтения художественной литературы), так и в иной литературе: педагогике, библиотечном деле, публицистике и др. В настоящее время в науке также наблюдается тенденция отразить в термине *читательская культура* компоненты читательской деятельности, связанной с чтением разных текстов, как художественных, так и учебных, научных и др. [5].

В связи с этим, *читательская компетентность* понимается Н.Н. Сметаниковой как «качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности» [5, с. 57], и «является совокупным личностным качеством человека, сформированным на базе его интеллектуальных (мыслительных) способностей и личностных свойств» [5, с. 57]. Не принимая данное определение как исчерпывающее всю сущность деятельности читателя по отношению к разным видам текстовой информации (такая работа требует специального исследования), выделим в этом определении ключевые слова, которые являются знаковыми для художественной деятельности читателя и частично отражают этапы работы с текстом: «эмоциональное сопереживание», «анализ текста», «творческая интерпретация», «сотворчество». С нашей точки зрения, наличие в определении категории *читательская культура* компонента литературной компетентности и выделение таких необходимых качеств чтения, как цель чтения и «продукт» чтения, под которым понимается как вербальный, так и невербально выраженный «поступок», позволяет четко разграничить понятия *информационная культура* и связанное с ним понятие *информационной компетентности* и *читательская культура* и связанное с ним понятие *читательская компетентность*. В настоящее время разрабатываются специальные программы по формированию читательской компетентности. Так, например, попытка объединить в рамках учебного предмета «литература» задачи формирования литературной и читательской компетентности предпринята в программе Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой «Школа 2100» [6].

Анализ научных публикаций, диссертационных исследований, связанных с процессом и результатом чтения, свидетельствует о том, что данная проблема в большей степени сегодня исследуется философией, герменевтикой и психологией, чем непосредственно методикой преподавания литературы. Еще в 2001 году в своем докладе «От психологии чтения к психологии обучения чтению» на первой конференции, посвященной читательской культуре, академик А.А. Леонтьев указывал на необходимость нацелить усилия психологов на решение практических задач [7]. Лейтмотивом конференции была мысль о необходимости творческого *взаимодействия теоретиков и практиков* [7]. Методика преподавания литературы – *практическая наука*, помогающая воплотить в жизнь достижения многих гуманитарных наук. Ее история напоминает нам о том, что наибольших успехов она достигала в период тесного сотрудничества с психологией, поскольку методика имеет дело с субъектами (а не объектами!) деятельности: читатель – художественный текст.

Термины *литературное развитие* и *литературная компетентность* тесно связаны с целями и задачами школьного литературного образования. Более давним и наиболее устойчивым в отечественной методике преподавания литературы является термин «литературное развитие». Отметим, что термин «развитие» является центральным для отечественной педагогики и психологии.

Понятие «литературное развитие» впервые на теоретическом уровне было осмыслено в работах Н.Д. Молдавской [8]. В результате исследования методист пришла к выводу о том, что литературное развитие ученика зависит от его способности воспринимать словесно-художественные образы текста на уровне конкретных представлений и на уровне образного обобщения: под влиянием целенаправленного педагогического воздействия учащийся от наивно-реалистического восприятия художественных произведений переходит к осознанно-эстетическому отношению к художественному произведению. Поэтому *цель литературного развития* определялась Молдавской как «развитие психических процессов, составляющих структуру и обуславливающих сложную деятельность читательского восприятия, и шире – формирующих богатство и индивидуальное своеобразие личности читателя-школьника»: наблюдательности и воображения, широкой сферы чувств, логической и эмоциональной памяти, творческих (литературных) способностей» [9].

В качестве основных критериев выдвигались критерии общезстетического характера: показатели восприятия словесно-художественного образа на уровне конкретных представлений и на уровне степени проникновения в художественное обобщение. Таким образом, с точки зрения Молдавской, главным результатом литературного развития является способность читателя *мыслить художественными образами*, что сближает читательскую деятельность с писательской.

Следующий этап в разработке этой проблемы связан с именем В.Г. Маранцмана и его методической школы. Понятие «литературное развитие» ученый соотносит с тремя основными составляющими: *литературные способности, периоды развития читателя-школьника, критерии литературного развития* [10]. В *литературных способностях* В.Г. Маранцман выделяет *общезстетические* и *собственно литературные* [11]. На основании системного анализа проблемы литературного развития В.Г. Маранцман приходит к выводу о том, что необходимыми качествами читателя оказываются *активность и точность эмоциональной реакции, способность конкретизации литературных образов в читательском воображении, глубина осмысления художественного текста, способность эстетически оценить форму произведения, видеть за художественным миром его автора*.

Методическая концепция ученого нашла практическое воплощение в обосновании системы вопросов к художественному произведению: на эмоции автора и эмоции читателя, воображение (репродуктивное и творческое), на осмысление произведения от уровня содержания до уровня концепции, на форму художественного произведения – от детали до компо-

зиции. Многолетний опыт автора статьи, а также практический опыт и научные исследования коллег, подтверждающие, что предложенная технология, опирающаяся на природу творческого процесса создания художественного текста и учитывающая специфику читательского восприятия, помогает раскрыть художественное содержание текста, выстраивает последовательность анализа.

Выделяя в литературном развитии читателя-школьника такие периоды, как «наивный реализм» (5-6 классы), «нравственный эгоцентризм» (7-8 классы) и «эпоха связей», В.Г. Маранцман показывает, как работают каждая из сфер восприятия в определенном периоде, определяет доминанты художественного развития.

На этой методической основе В.Г. Маранцман строит систему **критериев литературного развития читателя-школьника**, которые контролируют реализацию способностей в конкретных умениях и помогают выявить уровни освоения учениками литературы как искусства слова [11]. Методист указывал на то, что уровень литературного развития определяется не одним из критериев, а каждым из них. В методической системе В.Г. Маранцмана сформулированы также основные умения читателя-школьника для каждого из этапов литературного развития (5-11 классы) и предложены диагностические задания с опорой на выделенные критерии литературного развития, что обеспечивает их технологичность. Исходя из данной методической концепции литературного развития читателя-школьника **цель литературного образования**, с точки зрения ученого, «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических психологических механизмов обобщения человека с искусством, наукой, людьми» (выделено нами, Е.Я.) [11, с. 10].

Таким образом, В.Г. Маранцманом была создана целостная научная концепция литературного развития читателя-школьника, которая в конце 90-х–начале 2000-х гг. нашла практическую реализацию в учебно-методическом комплексе для 5-11 классов. В рамках научной школы В.Г. Маранцмана, которая вошла в историю методики как «диалогическая» [12], было проведено значительное количество исследований, развивающих учение о диалогической природе литературного развития читателя-школьника (Г.Л. Ачкасова, И.Н. Гуйс, И.В. Рыжкова, Е.Р. Ядровская и др.).

Среди методических работ последних лет, обращаясь к проблеме литературного развития, отметим учебно-методическое пособие Т.В. Рыжковой «Литературное развитие младших школьников» [13], монографию М.П. Воюшиной «Модернизация литературного образования и развитие младших школьников» [14] и исследование И.В. Сосновской «Литературное развитие учащихся 5-8 классов в процессе анализа художественного произведения» [15].

При обращении к проблеме литературного развития необходимо сказать также, что с конца 90-х гг. она становится объектом внимания не только средней, но и начальной школы (Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, М.П. Воюшина, Т.С. Троицкая и др.), ведь отношения читателя с книгой складываются с детства. Так, в монографии М.П. Воюшиной литературное развитие младших школьников рассматривается как начальный этап единого процесса литературного образования школьников, который необходимо соотносить с конечной целью литературного образования [14]. Литературное развитие учащихся на начальном этапе литературного образования понимается методистом как «двусторонний процесс, направленный на формирование читателя и развитие литературного творчества детей» [14, с. 8]. В связи этим ведущими элементами содержания литературного образования на данном этапе в методической концепции М.П. Воюшиной является **система читательских и литературно-творческих умений**. Размышляя о близости перцептивной и продуктивной деятельности читателя, методист устанавливает системные связи между развитием читательских и литературно-творческих умений. Таким образом, процесс литературного развития учащегося рассматривается М.П. Воюшиной как гармоничное соотношение между

развитием умения воспринимать и осваивать художественный образ и развитием умения его создавать, творчеством отвечая на прочитанное и понятое. С нашей точки зрения, такой подход к проблеме литературного развития чрезвычайно перспективен и может быть плодотворным на разных этапах литературного образования, поскольку открывает реальные возможности для решения как проблемы творческой деятельности учащихся на уроках литературы, развития культуры их чувств и мышления, так и воспитательных целей и задач литературного образования. Данная методическая концепция созвучна основным положениям системы литературного развития В.Г. Маранцмана, в которой литературно-творческие умения являются одним из критериев литературного развития читателя-школьника и обязательным содержательным компонентом программы.

Вклад в решение проблемы литературного развития школьников вносит докторское исследование И.В. Сосновской [15], которая обратила внимание на то, что проблема литературного развития разрабатывалась методистами и психологами второй половины двадцатого века и рубежа веков прежде всего в аспекте формирования способностей (Н.Д. Молдавская, В.Г. Маранцман, И.С. Збарский, Л.Г. Жабицкая) [16, с. 14], что, по мнению исследователя, явно недостаточно. С точки зрения И.В. Сосновской, «общим основанием» для литературного развития должна стать категория **сознания**, так как «восприятие и понимание художественного произведения, эмоциональность, эмпатийность, рефлексивность, адекватность и глубина того и другого зависят не столько от способностей воспринимающей личности, сколько от свойств сознания, которые актуализируются в процессе чтения и анализа художественного текста» [16, с. 14]. Рассмотрение проблемы литературного развития в аспекте сознания, считает И.В. Сосновская, «позволяет представить этот процесс «изнутри», опираясь на внутреннюю природу личности и ее возможности» [16, с. 14]. Выделение сознания в качестве опоры литературного развития учащихся в 5-8 классах, с нашей точки зрения, вполне обоснованно, так как именно саморефлексия становится главным новообразованием подросткового возраста. По мысли В.В. Давыдова, в этот период формируется «всеобщая форма отношения к другому человеку» [17, с. 51].

Как **онтологические опоры литературного развития** И.В. Сосновская выделяет **сознание, смысл и посредничество**. Если категории **сознание** и **смысл** выступают в качестве феноменологического описания процесса литературного развития, то категория **посредничества** отражает операциональный план. Исходя из созданной концепции, И.В. Сосновская разрабатывает и описывает **механизмы литературного развития**: **эмпатические**—ассоциирование, эмпатия, идентификация, художественное обобщение; **аксиологические**—понимания, «значащего переживания», рефлексии [16].

В научно-методическом аспекте феномен литературного развития И.В. Сосновская интерпретирует «как «открытие» и актуализацию таких свойств и состояний сознания, которые бы способствовали возрастанию эмоциональной и интеллектуальной активности школьника в процессе восприятия и анализа художественного произведения; в философско-психологическом аспекте — как формирование личностных новообразований сознания, которые реализуют смысловое отношение к действительности в различных формах ее переживания и обеспечивают высокий уровень читательской и внутренней, душевной и духовной культуры школьника» [16, с. 18]. С точки зрения исследователя, «комплексная природа литературного развития и его качественный характер требуют разработки поэтапной системы критериев и использования разных видов диагностик [16, с. 13]. Основным методом литературного развития учащихся И.В. Сосновская считает **литературный анализ** художественного произведения.

В качестве **единого показателя по анализу текста** И.В. Сосновская предлагает «видение и осознание ценностно-смысловых центров художественного текста и рефлексивное к ним отношение» [16, с. 34]. В качестве ключевых для разра-

ботки *позатпной системы критериев литературного развития* методист выделяет следующие: 1) эмоционально-эстетическое переживание и понимание смысла художественной образности произведения; 2) сопереживание героям и понимание их чувств, мыслей, мотивов поведения, поступков; 3) проникновение в авторскую точку зрения и диалог с автором [16, с. 34].

Сопоставим изложенные выше подходы к проблеме литературного развития. При этом будем учитывать разный масштаб и контекст научного осмысления и практического воплощения идеи: подход И.В. Сосновской реализуется в рамках авторской методической концепции; подход В.Г. Маранцмана – в рамках созданной им методической системы и научной школы.

Анализ диссертационного исследования И. В. Сосновской, предпринятый нами и выходящий за рамки изложенного в настоящей статье, детальное изучение методической системы В.Г. Маранцмана позволяют нам сделать следующие выводы. Общими основаниями, на которых строят свои концепции В.Г. Маранцман и И.В. Сосновская, с нашей точки зрения, являются следующие психологические, педагогические и методические положения: 1) учет взаимосвязи общего и специального развития читателя-школьника; 2) доверие к ученику и уважение его личности; учет личностных факторов; 3) опора на диалогическую природу художественного произведения и диалогическую природу его восприятия; построение и развитие субъект-субъектных отношений между текстом и читателем; обучение в диалоге; 4) наличие в содержании обучения *сквозных линий* (у В.Г. Маранцмана – *сквозная тема, проблема, лейтмотив курса*), обеспечивающих единство и целенаправленность изучения литературы; 5) обращение к ценностно-смысловой и рефлексивной сферам сознания, опора на развитие эмоциональной сферы личности учащегося как доминантной в процессе общения с искусством; 6) внимание к работе с художественным словом в тексте и постижению учащимися смысла произведения и авторской позиции; 7) общность в использовании *механизмов литературного развития*, что находит отражение в системе заданий и вопросов к текстам художественных произведений, технологии ценностно-смыслового анализа, разработанных на основе герменевтического и синергетического подходов; 8) неразрывная связь литературного и духовно-нравственного развития учащегося; сближение эстетического и этического начал искусства; личностное преобразование; взаимовлияния литературного и общего развития личности учащегося.

Главными новообразованиями, которые формируются в процессе литературного развития, являются, по мысли И.В. Сосновской, «смыслообразование и децентрация, то есть свойство понимать другое сознание, другую культуру, другое мировоззрение, другую эпоху и сосуществовать с ними на принципах диалога и терпимости» [15, с. 120]. И в этом, по мысли методиста, эстетическое развитие сближается с этическим, нравственным. О ценностно-смысловой гуманистической функции литературного развития и литературного образования в целом писал В.Г. Маранцман: «Искусство обладает редкой возможностью свободы преобразования человека и позволяет ему хоть раз побыть в чужой судьбе, в другой душе, и ощутить это, как собственное переживание»<sup>1</sup>.

Говоря о различиях в подходах к литературному развитию, отметим следующие: 1) несмотря на то, что в качестве *опор литературного развития* методисты выделяют разные основания (сознание – способности), с точки зрения психологии они неразрывно связаны, так как относятся к внутреннему миру личности читателя, непосредственно взаимодействуют и взаимообусловлены; и сознание и способности опосредуются деятельностью; развитие и реализация литературных способностей связаны с развитием сознания; 2) «продукт» диалогового взаимодействия, рождающийся в результате развертыва-

ния диалогических отношений *жизнь–читатель–художественное произведение – читатель – жизнь*, может иметь как внешнее выражение – материализованные вербальные и невербальные тексты, так и внутреннее – нематериализованное переживание, размышление, рефлексия – которое так или иначе – опосредованно/непосредственно – выразится в качестве анализа; 3) И.В. Сосновская отказывается от принятия единой для всех этапов литературного развития системы критериев, предлагая поэтапные критерии. Полагаем, что это методически и психологически неоправданно, поскольку отсутствие единых критериев литературного развития ставит под сомнение методическую систему литературного образования. Речь должна идти о разных формах диагностики для каждого из этапов литературного развития, разработанными в соответствии с выделенными критериями и учитывающими уровень литературного и общего развития читателя-школьника. Данный подход нашел практическое воплощение в методической системе В.Г. Маранцмана. Эффективность такого подхода не раз подтверждалась научными исследованиями [12]; 4) приоритетную роль в литературном развитии учащихся И.В. Сосновская отводит этапу анализа художественного произведения. В.Г. Маранцман считает, что каждый этап коммуникации читателя с художественным произведением – *восприятие – анализ – интерпретация* – является важным. Отсутствие одного из этапов нарушает процесс художественной коммуникации. Но при этом необходимо отметить, что технология анализа, предложенная И.В. Сосновской, включает интерпретационную деятельность учащихся, поскольку личность ученика – его жизненные и эстетические переживания – являются органической составляющей в методической концепции автора. Таким образом, сам анализ невозможен без элементов интерпретационной деятельности, поскольку личностное сознание изначально субъективно, а изложение понятого носит интерпретационный характер. Мы полагаем, что каждый из этапов коммуникации с художественным текстом содержит компоненты интерпретационной деятельности, но степень ее интенсивности и функции, которые она выполняет в процессе диалога читателя с художественным произведением, на каждом из этапов различны.

Осмысление проблемы литературного развития также нашло отражение в работе Т.В. Рыжковой [13]. Методист выделяет содержательные векторы данной проблемы, в которых ключевыми понятиями литературного развития становятся «читательская деятельность», «творчество», «культурное поле». Первое понятие требует пояснения: не добавляя к нему качественных характеристик (квалифицированная, грамотная, компетентная и др.), в данном случае мы имеем в виду деятельность читателя как субъекта активной читательской деятельности во всех ее проявлениях (восприятие, анализ, интерпретация). Обращение к истории России и истории литературного образования позволяет нам также внести в этот ряд в качестве концепта, объединяющего процессы самосозидания, самосовершенствования, духовно-нравственного развития личности, и термин «воспитание».

Подводя итог анализа понятия *литературное развитие* в отечественной методике, не претендуя на исчерпывающее заключение, необходимо отметить следующее: 1) термин *литературное развитие* является ключевым понятием в методике преподавания литературы, и может рассматриваться как базовый концепт, определяющий главную цель школьного литературного образования; 2) для российского образования литературное развитие является неотъемлемой частью общего развития личности учащегося, развития его сознания и литературных способностей и представляет собою системный процесс, охватывающий весь период школьного обучения; 3) цель литературного развития – «отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми» (В.Г. Маранцман); 4) в процессе литературного развития читателя-школьника выделяются определенные периоды, отражающие уровни развития разных сторон читательского восприятия и художественные доминанты *культурного возраста* (Л.С. Выготский); 5) на протяжении всех пе-

<sup>1</sup> Маранцман, В. Г. Искусство как школа разума и чувств / В. Г. Маранцман // Методика преподавания литературы / В. Г. Маранцман. – Электронный вариант незавершенной монографии. – Санкт-Петербург, 2006.



риодов литературного развития читателя-школьника критериями выступают уровни развития разных сторон читательского восприятия, аналитической и интерпретационной деятельности читателя; 6) ключевыми компонентами содержания литературного развития являются формирование читателя, литературно-творческая деятельность учащихся, расширение культурного поля, развитие школьника как носителя и создателя культуры [13, с. 81], духовно-нравственное воспитание учащихся; что определяет ключевые концепты литературного развития: «читательская деятельность», «творчество», «культурное поле», «воспитание»; 7) процесс литературного развития представляет собою становление и поступательное развитие диалогических отношений читателя-школьника с художественным текстом, автором, миром и самим собой [18]; ядром этого процесса является развитие эмоционально-образного мышления, диалогового сознания, поиск личностного художественного смысла; 8) движущими силами литературного развития читателя-школьника является развитие психических функций: эмоций, воображения, сознания; *авангардом* (В.Г. Маранцман) литературного развития выступает развитие эмоциональной сферы личности; 9) литературное развитие осуществляется в системе творческой деятельности и непосредственно связано с духовно-нравственным развитием школьника, что обусловлено неразрывной взаимосвязью эстетического, этического и творческого в искусстве; а также культурно-исторической и методической традициями; 10) в процессе литературного развития в сознании учащегося формируется ценностно-смысловое отношение к искусству и жизни, к собственной личности и актуализируется духовно-нравственный поиск.

Анализ понятия «*литературная компетентность*» начнем с определения *компетентности*, наиболее часто понимаемой как совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности [19]. Компетентность содержит в себе «не только когнитивную и операциональную — технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [20, с. 14]. В проекте стандартов второго поколения компетентность определяется как «качество действий индивида, проявляющееся в адекватном и эффективном решении некоторого класса социокультурно значимых задач относительно ненормированного (проблемного) характера. Компетентность не сводима к обобщенному способу действия и не может быть сформирована как навык или умение: она формируется в результате личного опыта действия как индивидуализированная способность. Компетентность представлена в культуре в виде прецедентов, т.е. реальных персонализированных образцов компетентного действия» [21, с. 6]. В настоящее время компетентность (компетенция) рассматривается как новая единица измерения качества образования. В основе компетентного подхода лежит культура самосозидания личности.

Обращение к понятию «литературная компетентность» показало, что в большинстве случаев данное словосочетание употребляется не как термин, а как некое качество личности, связанное с профессиональными качествами в сфере литературы. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что само слово «компетентность» изначально употреблялось как стилистически нейтральное и лишь в последние годы в связи с доминирующим компетентным подходом в образовании стало осмысливаться на уровне терминологическом.

Еще в проекте образовательного стандарта основного общего образования по литературе 2002 г. [22] говорилось о том, что результатом достижения целей литературного образования является овладение учащимися основами *компетентности в литературной сфере*. По мнению разработчиков проекта стандартов первого поколения, *компетентность в литературной сфере* представляет собою совокупность *общекультурной, ценностно-мировоззренческой, читатель-*

*ской и речевой компетентностей* [22]. С нашей точки зрения, в данной совокупности компетенций есть некие противоречия следующего характера: 1) выделенные компетентности механически разбивают этапы творческой деятельности читателя: восприятие – анализ – интерпретация; 2) в выделении *общекультурной литературной компетентности* и *читательской компетентности*, поскольку в данном контексте эти компетентности не могут существовать автономно: без чтения литературных текстов не может быть осведомленности в сфере литературы и понимания роли литературы в культуре; в противном случае это может происходить только к системе сообщающего обучения, то есть восприниматься как готовое знание, а это противоречит педагогическим основам компетентного подхода. Плоды такой псевдокультурной читательской компетентности мы можем наблюдать в тестовой диагностике, когда учащиеся «правильно» говорят о том, чего не читали, или читали, но не осмыслили; 3) содержательное наполнение формулировки «читательская компетентность», с нашей точки зрения, нуждается в корректровке; 4) «способность к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ различных жанров», выделенная как одна из составляющих *речевой компетентности*, с нашей точки зрения, должна рассматриваться в контексте интерпретационной деятельности читателя-школьника, в основе которой лежит не развитие речи, а, прежде всего, развитие интерпретационных умений читателя. И здесь мы опять сталкиваемся с фактом методически и психологически некорректного понимания роли творческих работ в литературном развитии, которую на протяжении почти двух веков видели исключительно в развитии речи учащихся. Анализируя предлагаемое наполнение литературной компетентности мы в то же время понимаем, что разложение столь сложного целого на отдельные части не дает в результате целого, его многослойный состав не укладывается в выделенные компетентности, упрощает само содержание понятия. Самым сложным компонентом, безусловно, является ценностно-мировоззренческая компетентность, не поддающаяся привычной диагностике.

Анализ программ, рекомендованных Министерством науки и образования РФ, показал, что на уровне терминологии компетентный подход на сегодняшний день не нашел широкого применения в литературном образовании. Одной из немногих в этом отношении является программа под редакцией Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой [6]. При этом компоненты литературной компетентности, выделенные авторами, с нашей точки зрения, не совсем удачны.

Поскольку компетентный подход пришел к нам из зарубежного педагогического опыта, вполне закономерным, с одной стороны, является тот факт, что и понятие *литературная компетентность* впервые было рассмотрено зарубежными учеными. В теории Н. Хомского, где впервые рассматривается понятие компетенции, сочетание «литературная компетенция» является аналогом языковой компетенции.

Анализ отдельных зарубежных источников по проблеме показал, что ввиду отсутствия специальной науки за рубежом, данная проблема рассматривалась в аспекте читательской деятельности, а не как проблема специального литературного развития читателя-школьника. Особый вклад за рубежом в разработку понятия *литературная компетентность* внес шведский ученый О. Торелль, который на протяжении многих лет занимался исследованием русской школьной культуры, участвовал в международных проектах по оценке качества чтения. О. Торелль рассматривает литературную компетентность как «поле напряжения» между тремя полюсами: *конституционной компетентностью, перформативной компетентностью и литературно-трансферной компетентностью* [23, р. 206-219].

Под *конституционной компетентностью* ученый имеет в виду врожденную способность человека к созданию художественных миров. Торелль разъясняет: «уже по мнению Аристотеля, человек по природе – создатель фикций и отличается от всех других разновидностей мира именно способностью создавать фиктивный мир рядом с настоящим <...>

Благодаря этой способности человек в состоянии в любой момент отстраниться от мира и подражанием действительности показать всем, принадлежащим человеческой породе, как мы в этом мире живем вместе. Это, конечно, самая важная сторона литературной компетентности (подчеркнуто нами, Е.Я.) [23, р. 206-219]. **Перформативная компетентность** рассматривается ученым как результат школьного образования в сфере литературы (на уровне анализа художественного произведения и выявления его роли в культуре). Называя перформативную компетентность *важной*, О. Торелль подчеркивает, что она нуждается в противовесе – умении соотносить литературные факты с собственной жизнью и наоборот. Эту способность он определяет как **литературно-трансферную компетентность**, которая может обеспечивать *смысл* текста и чрезвычайно необходима для «равновесия треугольника» [23, р. 206-219], то есть для настоящей литературной компетентности (!). При этом Торелль подчеркивает, что «самое главное, однако, это умение понимать текст как высказывание и отражение *другого*: в тексте высказывается «ты», без которого «я» – и вообще действительность – не понимается (по М. Бахтину)» [23, р. 211]. Взаимосвязь названных компетентностей О. Торелль представил схематически в виде треугольника (рис.1).



Обратим внимание на то, что взаимоотношения между компетентностями шведский ученый определяет как «поле напряжения». Полагаем, что тем самым Торелль а) подчеркивает несводимость литературной компетентности к простой сумме входящих в нее компетентностей; б) обозначает некий новый, присущий субъекту, продукт интерпретационной деятельности, который рождается в результате их взаимодействия.

При отсутствии какой-либо компетентности, по мнению ученого, наступают *блокировки*, что обуславливает *разные однонаправленные стратегии интерпретации*, и тогда треугольник теряет равновесие. Анализируя результаты шведско-русско-финского проекта «Литературная компетентность как продукт школьной культуры» (1997-2000 гг.), О. Торелль пришел к выводу о том, что разные «школьные культуры» развивают разные стороны литературной компетентности [23, р. 206-219]. При этом, в случаях «блокировки» русские читатели в большей степени подвержены перформативному блокированию, финские и шведские – литературно-трансферному.

В контексте данной темы считаем уместным привести также факт, на который обратила внимания И.И. Тихомирова, размышляя над выступлениями зарубежных и российских специалистов на Международном семинаре «Чтение в системе социально-культурного развития личности» (2006 г.): «Если культура чтения на Западе строится на мыслительной деятельности читателя и на тренировке его ума, то исконно русская модель прибавляет к этому и ставит в центр духовно-нравственный аспект <...> западная и российская модель культуры чтения не противоречат, а взаимно обогащают друга друга» [24, с. 20].

Подводя итоги шведско-русско-финского проекта «Литературная компетентность как продукт школьной культуры», О. Торелль пишет: «Один вывод ясен: если «литературное» – то есть фиктивное – отношение к жизни и действительности является существенным компонентом в составе человеческого характера, школа должна серьезно заниматься литературным образованием. Этим и занимается русская школа, между тем как школьные культуры Финляндии и Швеции не уделяют особенного внимания этой задаче. Самым очевидным следствием такого отсутствия интереса является неумение шведских и финских студентов *самостоятельно* читать незнакомые литературные тексты. Но еще большую опасность можно видеть в том, что теряется важнейшая гуманитарная перспектива в школьной культуре» [23, р. 213].

Сопоставление понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* начнем с их принципиального формально-содержательного различия: понятие *развитие* означает процесс, результат которого сопоставляется с заданной целью; компетентность же есть результат овладения компетенциями, качество, не равное сумме компетенций. Несмотря на то, что термин «литературное развитие» возник в эпоху знаниевой парадигмы, его методическое наполнение и обоснование далеко выходило за рамки такого подхода.

Первое. К научной разработке понятия *литературное развитие* русская методическая школа подошла очень обстоятельно, поставив три важнейших вопроса и ответив на них: что мы развиваем (какие *способности*), как это происходит, какова последовательность развития (*этапы развития читателя-школьника*) и как мы это можем проверить (*критерии литературного развития*). Такой обстоятельный подход обусловлен высоким статусом учебного предмета литература в русской школе, и закреплен в Государственном образовательном стандарте 2004 года.

Второе. Изначально неравнозначные по смыслу термины *литературное развитие* и *литературная компетентность*, указывают на тот факт, что сопоставлению в данном случае, в первую очередь, подлежат цели школьного литературного образования, *критерии литературного развития* и *литературная компетентность*. Отразим это сопоставление в таблице 1. В свете изложенного попробуем провести некую параллель соответствия критериев (по В.Г. Маранцману) выделенным компетентностям в составе литературной компетентности (по О. Тореллю). Отсутствие компонентов обозначим прочерком, курсивом обозначим те компоненты литературной компетентности, которые в зарубежной практике не подлежат специальному формированию (или почти не подлежат). При этом будем помнить о разном статусе учебного предмета «литература» в отечественном образовании и за рубежом.

Данное сопоставление позволяет сделать следующие выводы:

1. Выделенные критерии литературного развития могут быть сопоставлены с выделенными компонентами литературной компетентности; 2. Неадекватность научных категорий *развитие* и *компетентность* и разный уровень исследованности понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* применительно к школьному литературному образованию свидетельствуют о невозможности механической подмены первого понятия – вторым; при этом обе категории обнаруживают общее методическое поле; 3. В обеих системах приоритетная роль принадлежит развитию эмоций и воображения, то, что О. Торелль называет «конституционной компетентностью»; 4. Различия проявляются в следующем: 4.1. Критерий начитанности школьника присутствует только в русской модели, что отражает (пока еще!) высокий статус чтения художественной литературы в отечественном образовании; 4.2. В западной модели в наибольшей степени уделяется внимание формированию литературно-трансферной компетентности, что подтверждается результатами международных исследований по качеству чтения;

Таблица 1

№	Критерии литературного развития (По В.Г. Маранцману)	Литературная компетентность (по О. Тореллю)
1	Начитанность и направленность чтения	_____
2	Умение выделять в тексте проблемы и активно оценивать их, актуализируя жизненный опыт	Литературно-трансферная компетентность
3	Освоение теоретико-литературных понятий и умение их применять при анализе	<i>Перформативная компетентность</i>
4	Уровни развития разных сторон читательского восприятия: эмоции, воображение, мышление (репродукция, анализ, концепция) память.	<i>Конституционная компетентность</i>
5	Умения, связанные с анализом художественного произведения.	<i>Перформативная компетентность</i>
6	Способности и умения, связанные с литературно-творческой деятельностью.	<i>Конституционная компетентность</i>

4.3. В наименьшей степени в западной модели уделяется развитию конституционной и перформативной компетентности, что может быть объяснено как отсутствием внимания к развитию перцептивных качеств читателя и, в особенности, развитию эмоциональной сферы личности, и отсутствием целостной системы школьного литературного образования. 5. С нашей точки зрения, выделенные О. Тореллем компетентности могут быть сопоставлены с этапами читательской коммуникации: восприятие (конституционная компетентность) – анализ (перформативная компетентность) – интерпретация (литературно-трансферная компетентность). Как отсутствие одной из компетентностей ведет к *утрате равновесия треугольника*, так и неразвитость перцептивных, или аналитических и интерпретационных умений читателя нарушает процесс художественной коммуникации. Перефразируя О. Торелля заметим, что отечественная методическая наука всегда стремилась достичь равновесия треугольника: гармонизации разных сфер восприятия читателя-школьника; овладению им искусством анализа художественного текста и созданию творческого продукта с опорой на впечатления искусства и жизни в процессе самостоятельной интерпретационной деятельности.

Сопоставим цели литературного образования, которые задают конкретный результат деятельности, и результат литературной компетентности. Под *результатом образования* в официальных документах понимается «проявления культурного прогрессирования индивида, имеющие социокультурную значимость» [21, с. 6].

Мы видим, что общим ядром цели литературного развития и литературной компетентности является результат **установки на другое**: на художественное произведение, автора, другую культуру. И это общее является принципиально важным, поскольку отражает неразрывную взаимосвязь эстетического и этического в процессе деятельности читателя-школьника.

Вторым важным компонентом цели российского литературного образования является установка на развитие субъекта деятельности – читателя: его самопознание и самосовершенствование, что обусловлено духовной традицией культуры – поиску истины, красоты, смысла жизни, стремление к самосовершенствованию.

В контексте наших размышлений, отраженных в данной статье, мы полагаем, что у западного школьника в большей степени развита читательская компетентность, у русского – литературная. Данный факт может быть объяснен как мен-

тельными различиями, разными социально-историческими условиями, разными традициями в образовании, так и тем, что читательская компетентность в сфере нехудожественных текстов (узкое понимание термина) является частью информационной компетентности, которая в нашем обществе в силу объективных причин была развита слабо.

Таблица 2

Цель литературного образования	Результат литературной компетентности («продукт школьной культуры»)
По стандарту: образовательная: освоение технологий работы с художественным текстом – от чтения до интерпретации; воспитательная: <b>воспитание</b> духовно развитой личности, <b>готовой к самопознанию и самосовершенствованию</b> , способной к созидательной деятельности в современном мире; <b>формирование гуманистического мировоззрения, национальной самосознания, гражданской позиции</b> , чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры (выделено жирным курсивом нами) [25].	Гармоничное соотношение развитых компетентностей: конституционной, перформативной и литературно-трансферной, которыми должен обладать учащийся. Ядро литературной компетентности составляет читательская позиция к художественному тексту как <b><i>встрече с другим</i></b> .
<b>По В.Г. Маранцману:</b> интеллектуальное освоение и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми [11].	

Проведенный сопоставительный анализ понятий *литературное развитие* и *литературная компетентность* помогает нам по-новому взглянуть на опыт отечественного литературного образования, понять проблемный характер введения новой терминологии. При переходе на компетентностную образовательную парадигму в сфере литературного образования необходимо обратить внимание на следующее: 1) в существующей отечественной научной трактовке понятия *читательское развитие* и *литературное развитие* гораздо в большей степени отражают личностно-деятельностный характер чтения, чем термины *читательская компетентность* и *литературная компетентность*, которые в отечественной науке и практической деятельности нередко становятся синонимами информационной компетентности в сфере литературы, что, к сожалению, находит воплощение в диагностике ЕГЭ. Данная ситуация, с нашей точки зрения, объясняется неразработанностью в отечественной науке компетентностного подхода к литературному образованию, ключевым концептом которого является понятие «литературное развитие»; 2) понятие компетентность, как и понятие личности в психологии, – всегда больше суммы составляющих ее элементов; и в связи с этим отметим, что термин «развитие» в отечественной науке отражает как процесс, так и результат целенаправленной деятельности, выраженный определенными количественными и качественными изменениями в составе личности и указывает на непрерывность деятельности – на дальнейшее саморазвитие личности; термин «компетентность» в большей степени выражает определенное сформировавшееся качество действий, результат целенаправленного развития. Этот факт необходимо учитывать при определении понятия «литературная компетентность»; 3) личностно-деятельностный характер понятий «компетентность» и «литературное развитие» позволяют выявить общее поле сопряжения европейского компетентностного подхода и лучших традиций отечественного школьного литературного образования; 4) *критерии литературного развития*, выделенные В.Г. Маранцманом, могут выступать опорой при определении содержательного наполнения понятия

литературная компетентность; 5) независимо от принятия новой научной терминологии, которая может отражать разные научные подходы, мы обязаны сохранить высокий статус литературы как учебного предмета в российской школе. Полагаем также, что нашим зарубежным коллегам есть чему поучиться у российской методической науки, которая за два столетия накопила огромный опыт в области литературного развития читателя-школьника.

В преддверии принятия образовательных стандартов второго поколения выразим мнение о том, что, по нашему глубокому убеждению, литературное образование должно

войти в фундаментальное ядро образования, а литературная компетентность иметь статус ключевой субкомпетенции в составе читательской компетентности, которая в рамках семиологического подхода может интерпретироваться предельно широко – как чтение вербальных и невербальных текстов культуры. В этом нам видится один из путей решения проблемы гармонизации отношений между активно развивающимися процессами глобализации и технологизации образования и настоятельной потребностью его гуманизации, которая поможет нам не потерять смысл культурного текста и человека.

#### Библиографический список

1. Национальная программа поддержки и развития чтения // <http://www.fapmc.ru/news/info/item2003.html>.
2. Орлова, Э.А. Рекомендации по повышению уровня развития читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения: пособие для работников образовательных учреждений / Э.А. Орлова. – М., 2008.
3. Бородина, В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств. – СПб., 2007.
4. Нарратология. Словарная статья // <http://www.i-ru/biblio/forgsp.aspx>? Русский гуманитарный интернет-университет.
5. Сметаникова, Н.Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения / Н.Н. Сметаникова // Как разорвать замкнутый круг: поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. – М.: МЦБС, 2007.
6. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В. Программа по литературе 5–11 классы // <http://www.uroki.net/docrus/docrus10.htm>.
7. Бирюкова, Л.Г. Чтение глазами участников первой конференции, посвященной читательской культуре в XXI веке / Л.Г. Бирюкова, О.А. Борисова: Русская ассоциация чтения // <http://www.rusread.org.ru/issues/hl/hl3-06.htm>.
8. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976.
9. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие старших школьников в процессе обучения (теоретические вопросы): автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: МПГИ.–М., 1974.
10. Методика преподавания литературы: в 2 ч. / под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – Ч.1.; Ч.2.
11. Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5-9 классы / под ред. В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2005.
12. Беньковская, Т.Е. Научные школы и направления в методике преподавания литературы в XX веке: дисс. ... д-ра пед. наук: РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2007.
13. Рыжкова, Т.В. Литературное развитие младших школьников: уч. пособие / Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
14. Воюшина, М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников / М.П. Воюшина. – СПб., 2007.
15. Сосновская, И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: дисс. -ра пед. наук: МПГИ. – М., 2005.
16. Сосновская, И.В. Литературное развитие учащихся 5–8 классов в процессе анализа художественного произведения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: МПГИ. – М., 2005.
17. Давыдов В.В. Проблема периодизации психического развития // Возрастная и педагогическая психология. – Пермь, 1974.
18. Ядровская, Е.Р. Творческие работы по литературе в 5-7 классах как диалог с искусством и самим собой: дисс. канд. пед. наук: РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2000.
19. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля // <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
20. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
21. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Макет. Вариант № 4., – М., 2008 // <http://www.eurekanet.ru/ewww/info>.
22. Образовательный стандарт основного общего образования по литературе. Проект 2002 // <http://www.schlib.ru/index.php?articles>.
23. Hur gor man en litteraturlasare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland / red. Orjan Torell; co-authors: Stig Backman, Olga Gontjarova, Monica von Bonsdorff. – Harnosand, 2002.
24. Тихомирова, И.И. Программа Чтение: приоритетный проект в области культуры или повышение уровня грамотности? / И.И. Тихомирова // Библиотечное дело. – 2006. – № 10.
25. Государственный образовательный стандарт по литературе.–М., 2004. <http://www.ed.gov.ru>. – сайт Министерства образования и науки РФ.

Статья поступила в редакцию 23. 07.09

УДК 378: 316.613 (470.47)

*Э.В. Эрдниева, соискатель КалмГУ, г. Элиста, Республика Калмыкия, E-mail: ervena\_21@rambler.ru*

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ (В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ С ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ)

В работе автор раскрывает сущность коммуникативной компетенции будущих специалистов гуманитарного профиля, определяет ее состав, критерии и уровни, а также показывает процесс формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов гуманитарного профиля в условиях образования с этнокультурной направленностью.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, критерии, уровни, процесс формирования, условия формирования, этнокультурная направленность.

В настоящее время в системе образования на смену традиционному «знанию» подходу приходит компетентностный подход, предполагающий владение живым знанием, т.е. знанием практическим, воссозданным внутри себя при помо-

щи рефлексии. По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, «интеграция в содержании образования понятий, способствование человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления собственной позиции осуществляется в процессе

создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки» [1].

Обучение на основе компетентного подхода нацелено на формирование различных компетенций будущего специалиста. И.А.Зимняя выделяет десять ключевых компетенций, разбив их на три условные группы:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека [2].

Рассматривая указанные компетенции, мы считаем, что коммуникативная компетенция является одной из ключевых характеристик профессиональной готовности, а применительно к специалистам гуманитарной сферы выступает и как важнейшее профессиональное качество. Речевая культура будущего специалиста выступает как система личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих формирование и проявление коммуникативного потенциала личности.

Современное профессиональное образование ориентировано на создание условий для развития будущего специалиста как носителя коммуникативной компетенции, способного приобщаться к традициям и ценностям предков, стремящегося сохранить свою национальную самобытность, уникальную этнокультуру, решать профессиональные задачи, сотрудничая с представителями различных культур. Коммуникативная компетенция студентов национально-регионального вуза, как можно предположить, выступает основой их успешности при реализации фактически всех других компетенций в этнокультурной среде.

Следует отметить, что национально-региональные вузы, с одной стороны, являются основными собирателями, хранителями и пропагандистами национально-культурного достояния этноса, а с другой – главным инструментом строительства стабильной национальной политики в полиэтническом государстве. Развитие идей толерантности и взаимодействия культур в молодежной среде, сохранение гражданского мира в регионе также являются сегодня одной из главных миссий таких вузов.

Именно поэтому в условиях развития национально-региональной системы непрерывного образования особое внимание уделяется разработке этнокультурных компонентов содержания образования, представляемых посредством преемственных образовательных стандартов, программ различных уровней и соответствующих им учебно-методических комплексов. Гуманитарный компонент культуры призван обеспечить благоприятную среду общения, развития и полноценной жизни личности и общества в целом. Одним из проявлений этой культуры является уважение к языку, обычаям, традициям соседей, что следует отнести к важнейшим основам развития современного общества [3].

Подготовка высококвалифицированных специалистов без обстоятельной подготовки их к общению малопродуктивна. Специалист, обладающий необходимыми знаниями в соответствующей области, но имеющий скудный опыт общения, затрудняющийся изложить информацию, убедить своих слушателей, презентовать свою позицию, не будет в профессиональном плане достаточно подготовленным. Коммуникативная компетенция – это инструмент профессиональной деятельности будущего специалиста, это умение решать жизненно важные – в том числе и профессиональные – задачи средствами языка.

Приоритетным направлением «Стратегии модернизации образования» является воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных жизненных ситуациях. Чтобы воспитать такую личность, прежде всего, необходимо научить студента решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, то есть сформировать у него коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция включает овладение всеми видами средств коммуникации, основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования коммуникативных средств в различных сферах и ситуациях общения.

Однако в понятие коммуникативной компетенции входит овладение необходимым набором не только речеведческих и языковых знаний, но и умений в области коммуникативного аспекта любой профессиональной деятельности, а также практического использования средств коммуникации, что соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности, ориентирующейся в современном мире. Коммуникативная компетенция здесь становится частью культурной компетенции, ведёт к повышению общей гуманитарной культуры личности, формированию у неё высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения её в разнообразные виды деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции – процесс длительный и достаточно сложный. Особую сложность в преподавании русского языка и культуры речи представляет соотнесение предметного курса и реального речевого опыта студента, процесс приобретения знаний о языке и процесс овладения языком.

Содержание стандарта предполагает не только формирование навыков анализа языка, классификации языковых явлений и фактов, но и воспитание человека, владеющего нормами литературного языка, способного свободно выражать свои мысли и чувства в устной и письменной форме, соблюдать этические нормы общения.

Проведенный нами анализ литературы (Г.А. Китайгородская, В.В. Сериков, А.И. Зимняя), а также наш собственный опыт преподавания русского языка и культуры речи в национально-региональном университете позволили выявить основные признаки коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля национально-регионального университета. Коммуникативная компетенция специалиста гуманитарного профиля выражает его готовность к коммуникациям в полиэтнической и поликультурной среде на профессиональном уровне, способность демонстрировать эталонные образцы речевого общения, владение необходимым набором средств и разновидностей общения (инструментальный аспект); способность строить общение в соответствии с ситуативными целями, достигая максимальной эффективности коммуникативных действий (аспект функциональности, или целесообразности); стремление ориентироваться не только на собственные цели, но и принимать во внимание интересы партнеров по общению и общества в целом (этический аспект); умение сосредотачиваться на самом процессе общения, на искусности, совершенстве его форм, его организации (эстетический аспект); умение учитывать национально-культурные особенности норм общения (этнокультурный, или социокультурный аспект).

Инструментальный аспект и аспект функциональности, или целесообразности, предполагают способность осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения в собственной речевой практике; свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме; слушать и адекватно воспринимать информацию; соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка; оценивать свою речь с точки зрения ее правильности, находить грамматические и речевые ошибки и недочеты, исправлять их, совершенствовать и редактировать собственные тексты.

Этический аспект коммуникативной компетенции предполагает соблюдение этических норм речевого общения, уместное использование языковых средств в различных жизненных ситуациях общения; стремление не только ориентироваться на собственные цели, но и принимать во внимание интересы партнеров по общению и общества в целом.

Социокультурный аспект делает акцент на текст как транслятор национальной культуры, подчеркивает важность этнокультурного и культуроведческого компонентов в содержании обучения русскому языку и культуре речи, способствует формированию адекватной языковой картины мира, развитию языковой способности, развитию речи и личности в целом, а значит — присвоению языка как ценности. Взаимодействие и противодействие внутри общественных групп, диалог культур выдвигают новые требования к обучению русскому языку как основе национального самосознания. Происходит рассмотрение языка как важнейшего условия социализации личности, как средства «вхождения» личности в культуру и освоения ценностей общества.

Социокультурная компетенция — это многоаспектное качество личности, которое включает в себя: знания о мире, об обществе, в котором личность живет и развивается, о народе, к которому принадлежит; это знания, которые отражаются в языковой картине мира; умение адаптироваться к окружающей действительности и преобразовывать ее в соответствии с гуманистическими целями и идеалами, владея при этом всеми видами речевой деятельности; опыт использования языка и речи во всех их социально значимых функциях; опыт эмоционально-ценностной ориентации в мире, в обществе, в социуме, владение нормами общества и ценностей культуры с помощью русского языка.

Таким образом, коммуникативная компетенция будущего специалиста — это взаимосвязь специальной, языковой, психологической, профессионально-этической, этнокультурной, дидактической и методической подготовки, готовность к профессиональному самообразованию.

Сформированность коммуникативной компетенции будущих специалистов гуманитарного профиля характеризуется наличием следующих критериев: принятие специалистом гуманитарной сферы смысла данной компетенции как условия личностной и профессиональной самореализации в полиэтнической среде; осознание своей специфической миссии как носителя языковой культуры; владение системой знаний о нормах языка как ориентировочной основой коммуникативной компетенции; владение различными формами речевой деятельности как инструментом профессионально-деловой и межличностной коммуникации, умением проектировать и реализовывать различные речевые ситуации.

В соответствии с указанными критериями нами выделены следующие уровни развития коммуникативной компетенции будущих специалистов гуманитарного профиля: уровень ориентировки в ситуации межэтнического речевого общения; уровень уверенного решения коммуникативно-речевых задач; уровень продуцирования образцов общения в поликультурной среде.

Студенты первого уровня (ориентировки в ситуации межэтнического речевого общения) недостаточно осознают смысл и ценность речевых коммуникаций, роль слова в организации жизнедеятельности человека. Они еще не осознают свою миссию и ответственность как носителей норм и стандартов языка, не владеют техникой использования слова для решения деловых и межличностных задач. Они, хотя и достаточно правильно организуют речевое общение, имеют базовую систему знаний и умений, но не всегда могут применить эти знания как инструмент проектирования и оценки качества речевых контактов, зачастую не умеют преодолевать встречающиеся трудности при решении нестандартных коммуникативных задач. Испытывают, но не всегда реализуют потребность в самоорганизации профессиональной коммуникативной деятельности.

Студенты второго уровня (уверенного решения коммуникативно-речевых задач) пользуются арсеналом разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей, устанавливают речевой или текстовый контакт с партнером на основе правил общения, принятых в данном социуме, предвидят поведение другого человека, эффективно решают различные проблемы.

Студенты третьего уровня (продуцирования образцов общения в поликультурной среде) овладевают самоконструированием и разработкой собственных коммуникативных стратегий, уделяют внимание не только своей деятельности, но и деятельности профессионального общества, а также коммуникативному, межкультурному взаимодействию, способны к сотрудничеству, инициативны, адекватны в общении, имеют хорошие организаторские способности. Организация контакта — умение межличностной коммуникации; поддержание контакта, установление обратной связи, пластичность коммуникативных действий — умение межличностного взаимодействия; анализ результатов контакта, рефлексия — умение межличностного восприятия.

Формирование коммуникативной компетенции будущих специалистов гуманитарного профиля предполагает последовательность этапов, обусловленных логикой становления их коммуникативной компетенции и предполагающих восхождение от ориентировки в ситуации межэтнического речевого общения к уверенному решению коммуникативно-речевых задач и далее к продуцированию образцов общения в поликультурной среде.

Процесс формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов рассматривается как определенная последовательность проблемно-речевых ситуаций, близких к сфере реальных коммуникаций будущих специалистов. В качестве таковых ситуаций выделены: ситуация рефлексии коммуникативно-речевой задачи; ситуация выбора средств речевого общения с учетом условий этнического окружения; ситуация общения в контексте деловых и межсубъектных проблем; ситуация реализации функций специалиста-гуманитария как инициатора образцов речевого общения, созданных с опорой на этническую культуру.

Условиями формирования коммуникативной компетенции специалистов гуманитарного профиля являются: постановка и совместное со студентами решение коммуникативных задач; формирование у них ориентировочной основы поведения в речевых ситуациях; ознакомление студентов с вариантами речевых действий, привитие умений их комбинировать и находить новые решения; выработка уверенности во владении приемами, основанной на личном опыте; формирование собственного коммуникативного стиля, системы установления и поддержания речевых контактов; поддержка опыта выражения своей личностной позиции в общении, адекватной самооценки «продуктов» коммуникации; саморегуляция и самоконтроль коммуникативной деятельности; ориентация на целостное восприятие ситуации общения; органическое включение коммуникативного опыта в систему внутренних факторов профессиональной и социальной успешности, личностного самовыражения.

Для организации процесса формирования коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля важно использование коммуникативной методики. В связи с этим необходимо соблюдение следующих характеристик, позволяющих назвать образовательный процесс коммуникативным: культурно-речевое образование; реальное общение; личностный смысл; мотивированность любого действия; речемыслительная активность; связь общения с другими видами речевой деятельности; ситуации как системы взаимоотношений; функциональность; новизна и эвристичность; содержательность; проблемность.

Чтобы сформировать у студентов необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, языковую и лингвистическую компетенции, необходима также активная устная и письменная практика для каждого студента группы. Недостаточно насытить занятие условно коммуникативными упражнениями, важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над путями решения этих проблем. Чтобы студенты воспринимали язык как средство межличностного, межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их с этнокультурными реалиями, но и искать способы включения их в активный диалог культур, что позволит избежать ошибок,

связанных с национальной принадлежностью студентов (грамматический и лексический уровень).

В соответствии с коммуникативной направленностью обучения строится учебный процесс. Большое внимание уделяется созданию коммуникативной атмосферы. Роль преподавателя качественно меняется. Он становится стратегом, реализующим концепцию учебников и дополняющим их коммуникативными материалами.

Обучаемые выступают как активные партнеры по общению, их побуждают к осознанному и самостоятельному использованию языковых и речевых средств. Занятия имеют социальный характер, фронтальная работа заменяется на партнерскую, индивидуальную и групповую.

Эмоционально-практическая форма общения побуждает студентов проявлять инициативу, влияет на расширение спектра эмоциональных переживаний. Ситуативно-деловая форма общения создает благоприятные условия для развития личности, самосознания, оптимизма. Внеситуативно-личностная формирует умение видеть в партнере по общению самооценную личность, понимать мысли своего партнера, его переживания, позволяет студенту уточнить представление о самом себе. Осознание особенностей себя и других людей влияет на конструктивный ход общения.

При подготовке специалистов гуманитарного профиля внимание уделяется формированию умений и навыков сравнительного анализа культур, способности быть посредником между родной и «чужой» культурами, что предполагает, наряду с развитием умений сбора, систематизации и интерпретации культуроведческой информации, овладение социокультурными нормами межкультурной коммуникации.

Для развития навыков устного публичного и официального межличностного общения необходимо вводить задания творческого характера, которые успешно готовят студентов к будущей профессиональной деятельности (ролевые и деловые игры, беседы и дискуссии, подготовка и выступление с лекциями, докладами и сообщениями перед разными аудиториями).

Умение общаться с незнакомым человеком или человеком, с которым говорящий находится в официально-деловых отношениях, определяется умением поддержать тему разгово-

ра (или незаметно перевести на другую), тактичностью поведения человека, уважением к собеседнику и эмоциональной отзывчивостью, умением вести спор, обладать выдержкой и чувством собственного достоинства. На практических занятиях полезно выполнить упражнения для застенчивых людей, продумать выход из конкретных ситуаций и средства предотвращения конфликтов.

Эффективность представленных видов работ по курсу русского языка и культуры речи во многом зависят от правильно организованного контроля. Необходимо использовать тесты, включающие языковой минимум по каждому виду литературных норм. Они помогают преподавателю определить соответствие или несоответствие между намеченной целью и достигнутыми результатами. Обратная связь информирует об усвоении знаний, становлении коммуникативных умений и навыков студентов и помогает рационально построить учебные занятия.

Учет взаимодействия речевых структур языковых систем русского и калмыцкого языков, которое является следствием взаимодействия двух этнокультурных и ментальных программ, позволит прогнозировать ошибки студентов, развивать коммуникативные умения и навыки, будет способствовать развитию языкового мышления.

Работа по формированию коммуникативной компетенции будущего специалиста предполагает повышение речевой культуры специалиста; овладение умением убеждать; квалифицированное ведение деловых бесед, переговоров; профессиональное отстаивание взглядов в дискуссиях; вооружение рациональной и эффективной технологией подготовки публичных выступлений. Формирование коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля осуществлялось также и путем сравнительного и сопоставительного анализа этнокультурных и культуроведческих реалий русской и родной культуры студента.

Таким образом, коммуникативная компетенция будущего специалиста гуманитарного профиля – это совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, разработке собственной коммуникативной стратегии, межкультурному взаимодействию.

#### Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003.
  2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004.
  3. Борликов, Г.М. Регионализация образования и воспитание будущих специалистов для работы в полиэтнической среде / Г.М. Борликов // Подготовка преподавателей гуманитарных дисциплин и управленческих кадров для работы в полиэтнической среде. Материалы международного семинара 10-12 октября 2005 г. Элиста, 2006.
- Статья поступила в редакцию 05.06.09

УДК 377.5.02:372.8

*Т.Ф. Кириченко, канд. пед. наук, доц. РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, Т: 8.911.250.25.49*

### ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ФУНКЦИИ. СВОЙСТВА ФУНКЦИЙ» КАК СРЕДСТВО СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ О ФУНКЦИИ

В статье предложена характеристика элективного курса: сформулированы требования, предъявляемые к курсу, его цели и особенности, приведено тематическое планирование и содержание, которое представляет один из пунктов плана.

*Ключевые слова:* элективные курсы, самостоятельная деятельность, систематизация знаний, блок заданий (задач), функция, свойства функций.

Переход старшей ступени школы на профильное обучение ставит перед системой образования проблемы, в решении которых ведущая роль принадлежит учителю. При этом учитель оказывается в достаточно сложных условиях: направления реализации концепции профильного обучения проработаны лишь в общих чертах, нет четкости в характеристике профилей, конкретизации их целей, выделении видов и тематики элективных курсов, ориентировочный перечень элективных

курсов, которые могут быть предложены учащимся, выбравшим определенный профиль, не установлен и т.п. Как следствие, наблюдается дефицит информации, предназначенной для того, чтобы помочь учителю в решении проблем, связанных с разработкой тематики, программ элективных курсов, отбором содержания, соответствующего программе того или иного курса, структурированием этого содержания и т.д. Неслучайно в ряде школ, как свидетельствует практика, элективные

курсы фактически являются курсами по подготовке к ЕГЭ или продолжают занятия по изучению материала, предусмотренного программами базовых курсов.

В создавшейся ситуации важно предложить учителю не только характеристику путей, возможностей решения проблемы реализации профильного обучения, но и конкретные материалы, содержащие требования к элективному курсу по определенной теме, характеристику особенностей курса, а также соответствующего этим требованиям и особенностям содержания.

В настоящей статье предлагается описание материалов к элективному курсу «Функции. Свойства функций».

Выбор темы курса неслучаен и основан на результатах анализа тех особенностей, которыми характеризуется реализация линии функции в программе по математике для основной и средней школы и соответствующем этой программе материале школьных учебников алгебры [1; 2].

В качестве таких особенностей отметим следующие:

- компоненты системы знаний о функции вводятся небольшими «порциями», рассредоточены по курсу алгебры и поэтому при изучении конкретных функций, как правило, все свойства, которыми функция обладает, не рассматриваются. По мере введения того или иного свойства требуется вновь обращаться к уже изученным функциям и устанавливать его наличие или отсутствие,

- материал школьных учебников не предоставляет широких возможностей для применения свойств функций при решении задач, особенно задач, которые явно с функциональной линией не связаны,

- как правило, введение конкретных функций в курсе математики основной школы связано с использованием представлений о функции как о зависимости между переменными, но уже при введении, например, тригонометрических функций требуется говорить о функции как об определенном соответствии между элементами двух множеств,

- в школьных учебниках очень мало материала, который можно было бы использовать на заключительном-обобщающем этапе изучения функциональной линии в курсе математики основной школы.

Невнимание к особенностям программы, учебников может стать одной из причин отсутствия у учащихся взаимосвязей между компонентами формируемой в курсе алгебры системы знаний (о функции, об уравнениях, неравенствах и т.д.).

Элективный курс «Функции, Свойства функций», характеристика которого предлагается, может ослабить негативное влияние указанных особенностей на результат освоения учащимися линии функции в основной школе и создать предпосылки для продолжения работы по изучению функций на новом уровне.

#### *Цели курса*

- углубление и систематизация знаний о функции, ее свойствах: различные трактовки понятия «функция», взаимосвязь между наличием (отсутствием) у функции определенных свойств, использование этой взаимосвязи при решении задач (характеристика соответствующих ситуаций, приемов),

- формирование умений интерпретировать имеющуюся информацию (словесно, на аналитическом, графическом языках),

- установление действенных связей между различными линиями курса математики (линией функции и линиями уравнений и неравенств, тождественных преобразований аналитических выражений т.п.),

- воспитание способности воспринимать изучаемые явления в их взаимосвязи, формирование умения и интерпретировать и объяснять такую взаимосвязь.

#### *Требования, предъявляемые к курсу*

1. В содержании курса должен быть представлен материал, направленный на формирование основных компонентов системы знаний и умений, связанных с понятием «функция», которыми должны владеть учащиеся:

- знание о функциональной зависимости переменных, о способах задания функциональных зависимостей и их особенностях,

- знание о функции как о соответствии определенного вида между элементами двух множеств,

- умение вычислять значения функции по данному значению аргумента, решать обратную задачу (при условии, что функция задана разными способами),

- знание свойств функций, особенностей их графиков, умение использовать свойства функций при решении задач и т.д.

2. Содержание курса должно быть построено с учетом перечисленных выше особенностей программы курса математики основной школы и материала школьных учебников. В нем должен быть выделен материал, работа с которым направлена на:

- систематизацию знаний, являющихся основой для изучения конкретных классов функций (понятия функции, графика функции, возрастающей функции и т.д.), об особенностях работы с графиками функций (в том числе—при решении задач, явно с функцией не связанных), о функциях, принадлежащих одному из изученных классов (линейной, квадратичной и др.), их свойствах,

- создание условий для формирования у учащихся достаточно общего взгляда на возможности использования знаний о функции.

3. Содержание курса должно обеспечить возможность реализации трех направлений работы по его освоению: теоретического, методологического и практического. Это может способствовать осознанию учащимися взаимосвязей между знаниями, пониманию особенностей использования элементов содержания и, в конечном счете, развитию учащихся. В содержании выделяется теоретический материал обобщенного характера и наборы заданий, выполнение которых способствует установлению учащимися действенных связей между элементами содержания, формированию умения «видеть» возможности использования определенного элемента в нестандартной ситуации.

4. Содержание курса может быть освоено учащимися без дополнительной предварительной подготовки преимущественно в процессе самостоятельной деятельности.

5. Содержание курса должно предоставить возможность для реализации в процессе его освоения различных видов учебно-познавательной деятельности: получение фактов, выводов о способах решения задач, возможностях и особенностях их использования, установление роли и места полученных знаний в системе уже имеющихся и др.

#### *Особенности курса*

- Курс может быть реализован на разных этапах процесса обучения математике: на завершающем этапе предпрофильной подготовки, на начальном или на завершающем этапе профильной подготовки.

- Реализация курса предполагает создание таких условий, в которых от учащихся требуется умение видеть возможности и особенности использования знаний о функции, ее свойствах для исследования некоторой ситуации. Поэтому содержание курса представлено блоками, каждый из которых нацелен, с одной стороны, преимущественно на применение определенного компонента системы знаний о функции (например, свойства функции быть четной), с другой,—на установление взаимосвязей этого и других компонентов, на получение выводов о возможностях использования этой взаимосвязи.

- Курс носит больше практический, чем теоретический характер и предполагает выделение способов, приемов, особенностей использования имеющихся знаний при решении задач (а значит, установление взаимосвязей между знаниями). Основным средством организации деятельности учащихся (как самостоятельной, так и осуществляемой под руководством учителя) служат блоки заданий (задач).



• Курс не преследует цель введения новых для учащихся понятий, связанных с функциональной линией; предлагается рассматривать известный учащимся теоретический материал на новом уровне, обращая внимание на его логическую организацию, ситуации, в которых соответствующие элементы теории целесообразно использовать, особенности как этих ситуаций, так и способов их исследования. Поэтому у учителя есть возможность не всегда следовать предлагаемой последовательности введения материала, а выстраивать ее по своему усмотрению.

• Освоение учащимися курса предполагает 1) реализацию внутри- и межпредметных связей, а значит, интеграцию знаний, 2) работу с математическими понятиями на более высоком уровне строгости, что может способствовать формированию математической культуры учащихся, 3) большую долю самостоятельной деятельности учащихся, а следовательно, возможность для формирования у учащихся соответствующих способов и приемов.

#### Тематическое планирование

содержание		часов
1	Функции. Способы задания функции	2
2	Элементарное исследование функции: • обзор свойств, которыми может обладать функция, • множество значений функции, • четность (нечетность) функции, • корни, промежутки, на которых функция сохраняет знак, • возрастание (убывание) функции, • периодичность функции	1 2 3 2 3 2
3	Преобразования графиков функций	3
4	Контрольная работа	2

Итого 20

Содержание курса представлено блоками заданий, которые предлагаются учащимся. Результаты выполнения заданий (или их серий) обсуждаются и обобщаются. В каждом блоке, соответствующем определенному пункту тематического плана, выделены циклы. Первый направлен на раскрытие структуры определения понятия, вводящего то или иное свойство функции, а также смысла этого понятия за счет привлечения языка геометрических образов. Этот язык «работает» и в следующих циклах. Цель второго цикла – установить взаимосвязи между выделенным и другими свойствами функции. Третий цикл содержит задания, выполнение которых предполагает использование рассматриваемого свойства как средства решения задач (в том числе – задач, явно не относящихся к разделу «Функция»).

В качестве иллюстрации приведем блок заданий, работа с которым должна способствовать систематизации и обобщению знаний учащихся о четных (нечетных) функциях.

#### Четность (нечетность) функции

1. Привести примеры функций, которые обладают следующими свойствами:

1) область определения функции содержит такие значения  $x$ , что  $f(x) = f(-x)$  ( $f(-x) = -f(x)$ ),

2) для всякого значения  $x$  из области определения функции верно равенство  $f(x) = f(-x)$  ( $f(-x) = -f(x)$ ),

3) область определения функции содержит такие значения аргумента, что а)  $f(-x) \neq f(x)$ , б)  $f(x) \neq f(-x)$  или  $f(-x) \neq f(x)$ , в)  $f(x) \neq f(-x)$  и  $f(-x) \neq f(x)$ ,

4) привести примеры функций, которые не обладают свойством 1) (свойством 2), свойством 3)),

5) известно, что функция обладает свойством 2). Обладает ли она свойством 1)?

6) верно ли, что если функция обладает свойством 1), то она обладает свойством 3)? Верно ли обратное?

2. Что означает: функция  $f(x)$  1) четная, 2) нечетная, 3) не является четной (нечетной), 4) не является ни четной, ни нечетной?

3. 1) Привести примеры функций, которые а) являются четными (нечетными), б) не являются четными (нечетными), в) не являются ни четными, ни нечетными.

2) Существует ли функция, которая одновременно является и четной, и нечетной?

4. Область определения нечетной функции  $f(x)$  содержит число нуль. Найти  $f(0)$ .

5. Функция  $f(x)$  такова, что для некоторых значений аргумента выполняются равенства  $f(x) = f(-x)$  ( $f(-x) = -f(x)$ ). Является ли она четной (нечетной)? Пояснить ответ, обратившись к иллюстрациям. Какие изменения следует внести в указанное условие, чтобы функция  $f(x)$  была четной (нечетной)?

6. Указать особенность графика четной (нечетной) функции. Как доказать это утверждение? Как оно используется при построении графика четной (нечетной) функции?

7. Если функция четная (нечетная), ее график симметричен относительно оси ординат (начала координат). Сформулировать обратное утверждение. Верно ли оно?

8. Функции  $f^1, \dots, f^6$  заданы графиками (рис. 1 – 6). Разбить эти функции на группы так, чтобы в одной группе оказались четные, в другой – нечетные функции, а в третьей – функции, не обладающие ни свойством четности, ни свойством нечетности.

9. Дан график четной (нечетной) функции. Как «испортить» его, чтобы получить график функции, не являющейся четной (нечетной)?

10. На каждом из рисунков (рис. 7 – 9) изображена часть графика функции  $f(x)$ , область определения которой есть соответственно а)  $(-5; 5)$ , б)  $[-3; 3]$ , в)  $(-\infty; -4) \cup (-4; 0) \cup (0; 4) \cup (4; +\infty)$ .

Построить график функции  $f(x)$  при условии, что

1)  $f(x)$  – четная,

2)  $f(x)$  – нечетная.

Найти в каждом случае множество значений функции, установить промежутки возрастания (убывания).

11. Построить график функции, если известно, что она четная (нечетная) и что при положительных значениях аргумента она задается формулой:

$$а) f(x) = x^3 - 3; б) f(x) = x^2 - 5x + 6; в) f(x) = \sqrt{x + 1}$$

Задать аналитически функцию, график которой получен. Может ли число нуль быть значением аргумента этой функции?

12. Построить график функции:

$$а) f(x) = \frac{7}{|x|}, б) f(x) = x - x \cdot |x|, в) f(x) = \sqrt{9 - x^2}, г) f(x) = x^2 - 4|x| + 3.$$

13. Может ли функция, удовлетворяющая указанному условию, быть четной (нечетной):

$$1) D = (-\infty; 3) \cup [4; 7] (D = (-\infty; 7));$$

$$2) E_f = (-2; +\infty);$$

3) функция принимает отрицательные значения при отрицательных значениях аргумента, значение нуль при  $x = 0$ , положительные значения при положительных значениях аргумента;

4) функция возрастает при неотрицательных значениях аргумента и убывает при отрицательных значениях аргумента;

$$5) D_f = \mathbb{R} \text{ и } f(x) \text{ возрастает на } (-\infty; 5] \text{ и убывает на } (5; +\infty);$$

$$6) \text{ Числа } -3, -1, 1, 3, 5 \text{ (и только они) – корни функции?}$$

14. Привести примеры четных (нечетных, не являющихся ни четными, ни нечетными) функций, имеющих область определения:

$$а) (-2; 2); б) [-7; 7]; в) (-3; 5]; г) (-\infty; -5) \cup (-5; 5) \cup (5; +\infty).$$

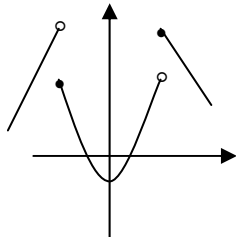


Рис.1

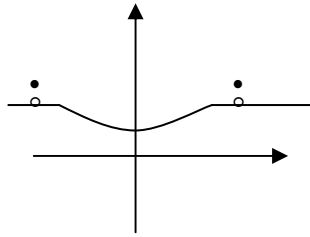


Рис.2

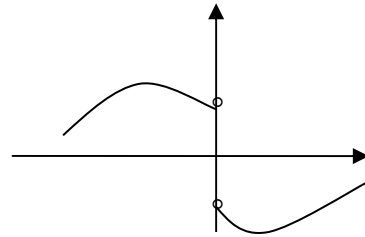


Рис.3

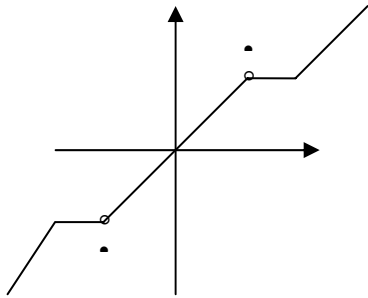


Рис.4

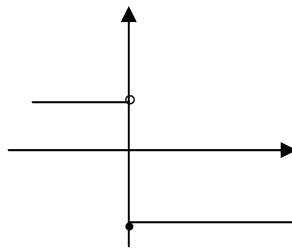


Рис.5

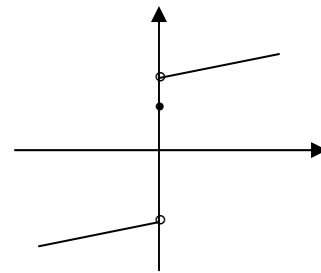


Рис.6

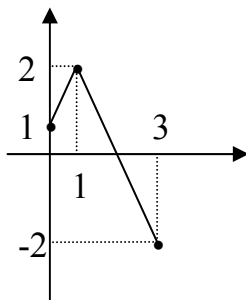


Рис.7

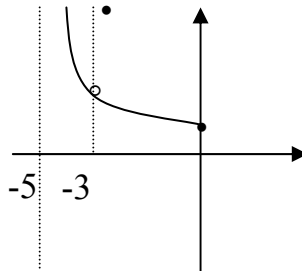


Рис.8

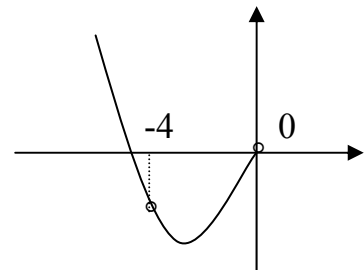


Рис.9

15. Привести примеры четных (нечетных) функций, удовлетворяющих условию:

- 1)  $2 \notin D_f$ ;
- 2)  $-4 \notin E_f$ ;
- 3) 5 – нуль функции  $f(x)$ ;
- 4) при отрицательных значениях аргумента функция  $f(x)$  является возрастающей (убывающей).

Предложите аналитический и графический способы задания функций.

16. Указать признак, на основе которого следующие функции разбиты на группы:

первая группа: 1)  $f(x) = \frac{1}{|x|} (x^2 + 1)$ ; 2)  $f(x) = x(x^7 + x + x^3) - 7$ ;

вторая группа: 1)  $f(x) = \frac{x^2 + 1}{-7 + x|x|}$ ; 2)  $f(x) = \sin x + \cos x - x^5 + |3x|$ ;

третья группа: 1)  $f(x) = \frac{x^2 + 1}{x|x|}$ ; 2)  $f(x) = \frac{x^5 - 4x^3}{x^2 - 4}$ .

17. Разбить следующие функции на группы на основе некоторого признака. По какому признаку произведено разбиение?

1)  $f(x) = 2x^2 - |x|$ ; 2)  $f(x) = \sqrt{x^5 + 8} \sqrt{x^3}$ ;

3)  $f(x) = \frac{17\sqrt{x^4 - 7}}{|x|}$ ; 4)  $f(x) = \frac{1}{x} - \frac{x}{x-7}$ ;

5)  $f(x) = \frac{(x-5)^2}{x^2}$ ; 6)  $f(x) = x^5 - 7x|x| + 8$ ; 7)  $f(x) =$

$= 2 + \frac{x+5}{x+5}$ ; 8)  $f(x) = \lg \frac{1+x}{1-x}$ ; 9)  $f(x) = \lg \frac{2x^2 + 3x + 1}{-2x^2 + x + 1}$ ?

18.1) Пусть  $f$  и  $g$  – четные (нечетные) функции, заданные на одном множестве. Обладает ли свойством четности (нечетности) сумма, разность, произведение, частное этих функций? Сформулировать и доказать соответствующие утверждения.

2) Верно ли, что произведение четной и нечетной функций, заданных на одном множестве, есть нечетная функция?

3) Может ли сумма двух функций, каждая из которых не является ни четной, ни нечетной, быть четной (нечетной) функцией?

19. Может ли функция  $f(x)$  быть четной (нечетной):

1)  $f(x) = kx + b$ ,  $k, b \in \mathbb{R}$ ; 2)  $f(x) = ax^2 + bx + c$ ,  $a, b, c \in \mathbb{R}$  и

$a \neq 0$ ; 3)  $f(x) = \frac{kx + b}{|x|}$ ,  $k, b \in \mathbb{R}$

При каком условии?

20. Верно ли, что каждое свое значение четная функция принимает, по крайней мере, при двух значениях аргумента?

21.1) Может ли возрастающая функция быть четной (нечетной)? Может ли четная (нечетная) функция быть возрастающей (убывающей)?

2) Может ли функция быть нечетной, если известно, что она убывает на каждом из промежутков  $[a; b]$  и  $[-b; -a]$ ?

3) Может ли нечетная функция возрастать на промежутке  $[a; b]$  и убывать на промежутке  $[-b; -a]$ ?

4) Верно ли, что если четная функция возрастает на некотором промежутке, то на симметричном ему относительно нуля промежутке она убывает?

22. «р»-точка минимума четной функции. Имеет ли эта функция другие точки минимума? А точки максимума? Почему?

23. Может ли нечетная функция сохранять постоянный знак на всей области определения?

24. Четная (нечетная) функция имеет только два положительных корня. Имеет ли она отрицательные корни? Если имеет, то сколько?

25. Может ли четная (нечетная) функция иметь лишь один отличный от нуля корень?

26. Функция  $f(x)$  задана на множестве действительных чисел. Доказать:

1) Для любой функции  $f(x)$  функция  $f(x) + f(-x)$  – четная, а функция  $f(x) - f(-x)$  – нечетная.

2) Любую функцию можно представить в виде суммы четной и нечетной функций.

27. Является ли определенная на множестве действительных чисел (на произвольном множестве) функция четной (нечетной), если ее график совпадает с графиком функции

$$1) y = f(|x|); 2) y = |f(x)|?$$

28. Число 2 – корень уравнения  $x(x^7 + x + x^3) - \frac{1}{x^2} = 275,75$ . Имеет ли уравнение другие корни? Почему? Указать еще один корень этого уравнения.

$$29. \text{Число } \alpha \text{ – корень уравнения } \frac{x(x^3 - 5x) + 7}{x^2} - 4 = \frac{2}{3}.$$

Верно ли, что это уравнение имеет не менее двух корней?

30. Число  $\beta$  ( $\beta \neq 0$ ) – корень уравнения  $f(x) = a$ . Какой может быть функция  $f(x)$ , чтобы это уравнение имело, по крайней мере, еще один корень? Обязательно ли выполнение именно этого условия?

31. Сколько решений имеет уравнение в зависимости от параметра  $a$  ( $a \in \mathbb{R}$ ):

$$1) -\frac{3}{x} = a; 2) \frac{7}{|x|} = a; 3) \sqrt{9 - x^2} = a; 4) x - x|x| = a?$$

32. Дано уравнение  $f(x) = x^2 - 3|x| + 2$ , где  $f(x)$  – нечетная функция.

1) Является ли число нуль корнем этого уравнения?

2) Может ли множество корней уравнения содержать только числа 2 и 4?

3) Привести пример такой функции  $f(x)$ , что данное уравнение имеет ровно три корня – числа -2; 2; 4.

Курс «Функции. Свойства функций» предлагается учащимся как основной, так и профильной школы. Его рекомендуется реализовать во втором полугодии 9 (11) класса или в начале первого полугодия 10 класса.

#### Библиографический список

1. Мордкович, А.Г. Алгебра 7-9: методическое пособие для учителя. – М.: Изд-во «Мнемовина», 2001.
2. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М.: Изд-во «Флинта», 1998.

Статья поступила в редакцию 2.05.09

УДК 378.036(091)

*Н.А. Ковешникова, доц. ОГТУ, г. Орел, E-mail: rodoris@yandex.ru*

### ИЗ ИСТОРИИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПОДГОТОВКА В РАМКАХ СРЕДНЕВЕКОВОГО РЕМЕСЛЕННОГО УЧЕНИЧЕСТВА

В статье рассматривается система художественного обучения в рамках средневекового ремесленного ученичества. Она сравнивается с современной системой дизайн-образования. Нам удалось показать, что в традиционном ремесленничестве отсутствовали присущие современному дизайну методы профессиональной подготовки. В первую очередь речь идет о проектировании как особой дисциплине.

**Ключевые слова:** дизайн-образование, художественная подготовка, ремесленное ученичество, проектирование.

Очевидно, что история развития системы профессиональной подготовки специалистов в какой-либо области непосредственно связана со становлением самой профессии. Таким образом, чтобы определить, в какое время начинает складываться система дизайн-образования, следует иметь в виду время зарождения дизайна как самостоятельной деятельности.

Анализ многочисленных исследований по истории дизайна показал, что при всем многообразии точек зрения, можно выделить три основных подхода к определению начала существования дизайна как самостоятельного вида деятельности. Первый из них сводится к утверждению, что дизайн – это

явление, имеющее длительную историю, измеряемую тысячами, иными словами, он существовал практически всегда. Так, Н. Воронов считает дизайн «особой, вполне самостоятельной формой научно-художественно-технической деятельности, сопровождавшей человека с самых первых его шагов по освоению природы с целью приспособить ее к своим нуждам» [1, с. 16]. В таком случае, пишет Н. Воронов, «мы должны отодвинуть начало истории дизайна, по меньшей мере, к времени создания каменного топора» [2, с. 3].

Сторонники этой точки зрения отождествляют с дизайном любую деятельность по созданию предметов и использо-

ют такие выражения как «первобытный дизайн», «средневековый дизайн» и т.п. Подобные трактовки истории дизайна представляются нам излишне расширительными, размывающими саму сущность этого явления.

Вполне обоснованную, на наш взгляд, критику версии «дизайн всегда» можно найти в небольшой, но очень интересной статье Т.Ю. Быстровой, опубликованной в on-line издании «Архитектон» [3]. Исследовательница подчеркивает, что в рамках этой концепции невозможно увидеть специфики дизайна как отдельного самостоятельного вида проектной деятельности, отличного от художественной, технической, ремесленной, инженерной и т.д. Дизайн действительно является частью проектной культуры, существование которой совпадает с возрастом человечества, но он чем-то отличается от названных видов проектирования, иначе не существовало бы ни самого слова, ни сферы, ни профессии.

Полностью разделяя приведенную выше точку зрения, хочется добавить следующее. Очевидно, что появлению дизайна предшествуют определенные тенденции в ремесленном производстве, искусстве, инженерном проектировании и т. д. Из этого, однако, автоматически вовсе не следует, что вся предшествующая деятельность человека по созданию предметно-пространственной среды может обозначаться как «дизайн».

Сторонники второй точки зрения на время появления дизайна впадают, на наш взгляд, в другую крайность. За точку отсчета берется превращение его во вполне самоопределившуюся профессиональную отрасль с оформившимися структурами и профессиональной идеологией. В этом случае речь идет о конце 1920-х гг. Именно тогда в США дизайн становится реальной коммерческой силой, приобретает постепенно в полном смысле слова массовый характер, возникает профессиональная «индустрия дизайна». И именно этот дизайн был фактически импортирован Европой после второй мировой войны. Таким образом, две важнейшие характеристики дизайна в современном представлении — массовый характер и реальная коммерческая значимость, — действительно проявляются впервые в Соединенных Штатах Америки эпохи великого кризиса.

Рассуждая о молодости дизайна, В. Глазычев, автор первой отечественной монографии о дизайне, изданной в 1970 г., пишет: «Дизайн как профессиональная деятельность художников-проектировщиков возник и оформился за последние несколько десятилетий» [4, с. 100]. Напомним, что В. Глазычев определяет дизайн как форму организованности (службу) художественно-проектной деятельности, производящую потребительскую ценность продуктов материального и духовного массового потребления [4, с. 125].

Всякая деятельность, подчеркивает В. Глазычев, проявляется как целостный элемент социального механизма лишь тогда, когда мы можем выделить непосредственно: собственно деятельность (проектная дизайнерская деятельность); организационную форму существования деятельности; воспроизводство организованной профессиональной деятельности (образование). В связи с этим он делает следующий вывод: «Возникновение дизайна как соединение всех трех компонентов профессиональной деятельности и их предъявление во вне мы можем отнести лишь к 30-м годам нашего века» [4, с. 126].

За более широкий взгляд на хронологию дизайна выступает Г. Курьерова. Она подчеркивает, что любую творческую профессию, к которой, конечно, относится и дизайн, следует рассматривать не с того момента, когда она складывается в некий институт, а несколько ранее. Исследовательница считает ошибочным оставлять без внимания такую проектную практику, которая, опирается она на профессионализированное сознание или нет, тем не менее задним числом может быть квалифицирована как принадлежащая к этому профессиональному ареалу. Она говорит о дизайне как об определенной профессиональной культуре, зрелость которой обусловлена не близостью к некой абстрактной профессиональной норме, стандарту, а внутренней целостностью, органичностью, закономерностью, отрефлексированностью [5].

Следует обратить внимание на то, что и в монографии В. Глазычева имеется сходная мысль. Относя начало дизайна к 1930-м годам, он, однако, добавляет, что это вовсе не означает, что отдельные компоненты — деятельность и воспроизводство деятельности — не существовали ранее. «Напротив, — продолжает он, — собственно художественно-проектная дизайнерская деятельность имеет достаточно длительную историю, а дизайнерское образование формировалось во второй половине прошлого века». И далее: «Многие аспекты дизайнерской деятельности художника сложились гораздо раньше, чем дизайн получил права гражданства как самостоятельная профессия» [4, с. 126].

Если согласиться с приведенными выше высказываниями, то время зарождения дизайна как профессии следует отнести к рубежу XIX – XX вв., когда профессиональные художники и архитекторы начинают осваивать новую для себя область — предметное творчество и приходят (хотя и надо признать — довольно разными путями) к проектированию предметов массового производства. В этом и состоит суть третьего подхода к проблеме датировки зарождения дизайна. С большими или меньшими отступлениями и с теми или иными оговорками, но большинство исследователей считают временем зарождения дизайна именно указанный период, связывая его либо с английским движением искусств и ремесел, либо с творчеством мастеров модерна, либо с деятельностью П. Беренса в АЭГ. Ряд дат и имен, которым приписывается честь «открыть эру дизайна», можно было бы продолжить. Следует, однако, подчеркнуть, что все эти события хронологически располагаются в довольно коротком отрезке времени и связаны с зарождением и распространением промышленного производства в Европе и Америке.

С.М. Михайлов, автор одного из первых отечественных учебников по истории дизайна пишет: «Дизайн — один из самых молодых видов проектно-художественной деятельности. Его история берет свое начало на рубеже XIX – XX веков, когда после триумфального шествия по многим европейским странам промышленной революции были созданы все необходимые условия для зарождения и развития новой сферы художественного формообразования массовых промышленных изделий» [6, с. 5].

А.Н. Лаврентьев в своей «Истории дизайна» пишет: «Зарождение дизайна как самостоятельной деятельности связано с развитием массового производства, технологий, прикладных наук» [7, с. 6].

Многие исследователи считают дизайн явлением, связанным с началом промышленной эпохи, когда на смену ремесленному типу производства пришел массовый выпуск стандартных изделий. При этом соотношение дизайна с ремесленным производством неслучайно. На протяжении многих веков предметно-пространственная среда человека была рукотворной, все предметы, окружавшие его, были результатом труда мастеров-ремесленников. История же дизайна, при всем многообразии взглядов на его природу, неразрывно связана с эволюцией предметного окружения человека, историей развития техники и технологий.

Нам же необходимо обратить особое внимание на ремесло как на древнейший вид материального производства, его генетические связи с дизайном и, в особенности, на специфику ремесленного обучения. Мы попытаемся выяснить, существовали ли в процессе подготовки ремесленных мастеров некие, пусть и неосознанные «протодизайнерские» методы обучения. Предметом нашего анализа будет ремесло в его «классическом» периоде — периоде средневековья.

Характерной особенностью ремесла и других видов деятельности во многих средневековых городах Западной Европы была корпоративная организация: объединение лиц определенной профессии в пределах каждого города в особые союзы — цехи, гильдии, братства. Почти все исследователи сходятся во мнении, что первоначальная цель возникавших цеховых организаций заключалась в защите своего производства и доходов от конкурентов. Поэтому главной функцией

цехов стало утверждение монополии на занятие своим ремеслом.

Другой важной функцией цехов являлось установление контроля над производством и продажей ремесленных изделий. Деятельность каждого цеха регламентировалась уставами-статутами. Вначале весьма краткие, со временем они становятся все более обстоятельными.

В большинстве случаев коллектив мастерской был невелик: из-за невысокого уровня разделения труда изделие не переходило из рук в руки, и один мастер делал вещь целиком. В идеале (и если это не противоречило технологическим возможностям) в рамках одной мастерской изделие должно было изготавливаться полностью: от подготовки материала до украшения готового предмета. Мастеру в его деятельности помогали подчиненные ему работники: подмастерья и ученики.

Регулирование отношений мастера с подмастерьями и учениками также являлось одной из важнейших функций цеха. Мастер, подмастерье и ученик стояли на разных ступенях цеховой иерархии. Предварительное прохождение двух низших ступеней было обязательным для каждого, кто желал стать членом цеха. Число учеников, которое мог принимать в обучение мастер, было весьма ограничено, что было обусловлено, в первую очередь, стремлением цехов защитить себя в дальнейшем от проблемы перепроизводства и свободной конкуренции.

Срок обучения всегда определялся статутами и был весьма продолжителен – от трех до двенадцати лет. Так, в Париже, чтобы сделаться резчиком хрустальных печатей, нужно было учиться десять лет, а чтобы приобрести право выделывать четки из коралла и раковин – двенадцать. Необычайная строгость этих правил объясняется многими причинами. В средние века разделение труда находилось в зачаточном состоянии; ювелиры изготавливали самые разнообразные вещи из золота, серебра и меди, служившие для убранства и украшения церквей и домов. При этом они сами обрабатывали сырой материал, плавил металл, чеканили, гравировали и покрывали его эмалью. Наконец, как все средневековые ремесленники, они сами изготавливали свои инструменты. Все это были разнородные искусства, которые им приходилось изучать, так что долгий срок выучки не был слишком велик.

Кроме того, мастерам было выгодно удлинять срок обучения, потому что оно обеспечивало им даровые услуги рабочих, которые после нескольких лет выучки становились опытными. Благодаря этой системе ученики не так часто сменяли друг друга, и цех не переполнялся рабочими. Постепенно, приблизительно к XV в., срок обучения становится единым для всех гильдий и составляет семь лет независимо от сложности ремесла.

Прошедшие обучение у мастера ученики, таким образом, обладали весьма высокой квалификацией, т. е. в профессиональном отношении были вполне подготовлены к самостоятельной деятельности. Однако дело обстояло не так просто, поскольку грань между учеником, подмастерьем и мастером была отнюдь не формальной. Исходным условием статуса самостоятельного ремесленника цех ставит его квалификацию. В некоторых цехах претендента даже обязывали в течение года работать «у дверей», т. е. при открытых дверях, дабы его работу мог видеть каждый. Кроме того, претендент на звание мастера должен был не только предъявить свидетельство о соответствующем образовании и завершающей его практике, но прилюдно изготовить «шедевр» — образцы нескольких типичных для данного ремесла изделий. Это условие особенно строго ставилось в профессиях, близких к сфере искусств и художественных ремесел. «Шедевр» должен был отвечать определенным канонам, демонстрировать владение «секретами», технологическими основами мастерства, а также наглядно показывать способности, талант и виртуозное мастерство автора. В Новое время значение этого слова изменилось. Шедевром стали называться произведения искусства (независимо от времени их создания или стадии обучения художника), служащие образцом художественного совершенства.

Для решения поставленной нами задачи: выяснить, возможно ли искать в ремесленном обучении зачатки дизайнерского образования, очень важно уяснить, какое значение в средние века имели термины «ремесло» и «искусство». Д. Э. Харитонович пишет: «Границы понятия «искусство» (и даже смысл этого понятия) были в античности и средневековье совершенно иными, нежели в наше время». «Провести границу между искусством и ремеслом не просто затруднительно, но совершенно невозможно», — заключает он [8, с. 161-162]. Принимая во внимание вышесказанное, вряд ли имеет смысл выискивать в ремесленном типе образования какие-либо, специфические для художественной подготовки, методы и приемы обучения.

Рассматривая генезис проектной культуры, В.Ф. Сидоренко подчеркивает, что в средние века канон никогда не считался помехой творчеству во всех отраслях ремесла. Понимание творчества как попытки внести что-то «свое» или изобрести нечто, не существовавшее ранее, было чуждо ремесленникам средневековья. Сама структура средневекового ремесла, опорой которой был канон, должна была привести к выделению системы приемов и правил в каждой отрасли ремесла и закреплению их в форме, удобной для воспроизведения в тех условиях [9, с. 90-91]. Как мы видим, ремесленное обучение в Средние века сводилось к передаче от мастера к ученику «секретов» мастерства, которые, во-первых, надо было твердо усвоить и затем уже не отступать от них на протяжении всей своей профессиональной деятельности.

В заключение сделаем некоторые выводы. В Средние века не существовало разделения на ремесло и искусство. Не существовало и каких-либо специальных методов обучения ремесленников художественной направленности. Приемы и методы ремесленного обучения были едины для всех профессий: каждый мастер передавал своим ученикам арсенал приемов и навыков, хранившийся в строгой тайне от посторонних. Основной метод в ремесленном обучении – копирование и безусловное следование образцам. Каждая новая задача, будь это постройка дворца или производство отдельных предметов быта, решалась на глаз, чисто практически. Проблемы формообразования, попытки какого-либо его теоретического осмысления и, тем более, научного обоснования вовсе не входили в круг профессиональных интересов средневековых ремесленников.

Впрочем, хотелось бы еще раз обратить внимание на то, что многие дизайнеры вовсе не отказываются и не отрицают генетическую связь, существующую между их профессией и самой сущностью ремесленничества. Напомним (ниже мы рассмотрим этот вопрос подробнее), что первые теоретики дизайна, такие как Рёскин и Моррис, прямо заявляли о необходимости возрождения ремесленного способа производства, считая недопустимым разделение искусства на «изящные» и «прикладные». Свою генетическую связь с ремесленничеством глубоко чувствовали и основатели Баухауза. Так, В. Гропиус утверждал, что художник – лишь высшая ступень ремесленника. Следует вспомнить также и современных итальянских дизайнеров, для которых традиции высокого ремесла никогда не теряли своей значимости.

Таким образом, можно констатировать, что хотя в традиционном ремесленничестве и отсутствовали присущие современному дизайну методы профессиональной подготовки (в первую очередь речь идет о проектировании как особой дисциплине), их, несомненно, сближают некоторые, общие для них, характерные черты. И в ремесленничестве, и в дизайне, целью которых, в конечном итоге, является оформление предметно-пространственной среды, учитываются такие критерии как утилитарность, функциональное совершенство, удобство, красота, экономическая целесообразность. Однако ремесленник – не дизайнер. Ремесленник как узкий профессионал в течение жизни делает одну и ту же вещь из одного и того же материала.

Ремесленное производство отличается от современной дизайнерской деятельности тем, что в нем отсутствует предварительное изучение, специальное моделирование будущего

функционирования вещи. Главное, на что обращалось внимание в ремесленном производстве – это совершенство исполнения изделий, прототипы которых передавались из поколения в поколение. Дизайнерское проектирование отсутствует

ремесле даже в самом зачаточном состоянии. Следовательно, в рамках ремесленного ученичества не существовало и не могло существовать никаких «протодизайнерских» методов обучения.

#### Библиографический список

1. Воронов, Н.В. Дизайн: русская версия / Н.В. Воронов. Тюмень, 2003.
2. Воронов, Н.В. Очерки истории отечественного дизайна. Часть II / Н.В. Воронов.–М.: МГХПУ им. С.Г. Строганова, 1998.
3. Быстрова, Т.Ю. Возраст дизайна: анализ версии «дизайн всегда» // Архитектон. – 2006.–№ 1 (13). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2006\\_01](http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2006_01)–Загл. с экрана.
4. Глазычев, В.Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе / В. Глазычев. – М.: Искусство, 1970.
5. Курьерова, Г.Г. Итальянская модель дизайна. Проектно-поисковые концепции второй половины XX века / Г.Г. Курьерова. – М.: ВНИИТЭ, 1993.
6. Михайлов, С.М. История дизайна. Том 1: учеб. для вузов / С.М. Михайлов. – М.: «Союз дизайнеров России», 2000.
7. Лаврентьев, А.Н. История дизайна: учебное пособие / А.Н. Лаврентьев. – М.: Гардарики, 2006.
8. Харитонович, Д.Э. Ремесло и искусство (Социокультурный образ западноевропейского средневекового ремесленника) // Одиссей. Человек в истории. 1992. – М.: Крузь, 1994
9. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1984. – № 10.

*Статья поступила в редакцию 18.05.09*

УДК 159.923.3

*А.Н. Стражкова, аспирант кафедры ОП и ИП ФП НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: strange@inbox.ru*

### ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И АКСИОСФЕРА ЧЕЛОВЕКА ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА

В статье рассматриваются вопросы актуальности личной ответственности человека в условиях размытости ценностных ориентиров эпохи постмодерна. Ответственность исследуется как симптомокомплекс различных взаимосвязанных проявлений индивидуальности. Представлены результаты эмпирического исследования, отражающие особенности аксиосферы испытуемых с различной степенью выраженности ответственности и когнитивной зависимости от поля. Даны характеристики выделенным ответственно-независимому и безответственно-зависимому симптомокомплексам.

*Ключевые слова:* аксиосфера, ценностные ориентации, ответственность, полезависимость-полenezависимость, механизмы психологической защиты.

В эпоху постмодерна с характерными циклическими колебаниями социально-политической обстановки, плюрализмом, элиминацией традиционных ценностей и, как следствие, противоречивыми условиями социализации личности исследование проблемы индивидуальной ответственности, выбора человеком стратегии поведения в ситуации неопределённости приобретает особое значение.

Современное устройство общественной жизни со свойственными ему процессами глобализации, политеизмом, тенденцией к взаимопроникновению культурных традиций, распространением «квотированной культуры» [1] создает условия неизбежности и необходимости собственного выбора каждой личностью быть (или не быть) ответственным за события своей жизни. При этом скорость изменений общественно-политической обстановки во всем мире становится несоразмерной жизни индивида, возникает эффект «стратегии догоняющей жизни», усиливающийся «информационной интоксикацией» [2]. Для человека, уставшего «догонять жизнь», альтернативным решением становится уход от невыносимой реальности в виртуальный мир, мир иллюзий и симулякров. В этом смысле актуально мнение относительно выраженной маргинальности ситуации, свойственной эпохе постсовременности: состояние перехода, смена социальной позиции и обстоятельств жизнедеятельности, нестабильное положение индивида в социальной структуре порождают феномен жизненной трудности – препятствий, преодоление которых требует колоссальных затрат личных ресурсов [3]. Однако неопределённость эпохи постмодерна, выражающаяся в спонтанности, анормативности, размытости понятий и ценностных ориентиров, провоцирует у современника состояние растерянности, ощущение потери опоры в ситуации множественного выбора и вместе с тем влечёт за собой возрастание личной ответственности за частную и общественную жизнь независимо от степени готовности к этому личности. Значительное распространение феномена квоткультур, напротив, сигнализирует о том, что в обществе возрастает тенденция к проявлению сочетания делегирования разного рода ответственности (административной, юридической, моральной) окружающим

наряду с высоким уровнем социальных притязаний и предъявлением претензий в адрес правительства, начальства, родителей с требованием различных благ. Создаётся впечатление, что сбываются мрачные прогнозы западных политологов о «конце истории»: человек постмодерна, живущий по принципу «здесь и сейчас», избавился от необходимости движения к светлой цели, которую попросту отменили, от долга, обязывающего его соблюдать традиции и нести груз ответственности за себя и за других, жизнь прожита уже в настоящем, стремления к будущему не существует. Рекламные слоганы типа «Живи легко!» настойчиво навязывают индивиду гипертрофированный оптимизм и другие иррациональные мировоззренческие ценности.

Безусловно, возросшие возможности современных информационных технологий способствуют увеличению степени социальной ангажированности индивидуума, его своеобразному растворению в социальной среде с тенденцией снижения значимости развития субъектности как авторства собственной жизни. Однако очевидно, что процессы интериоризации и социализации детерминированы не только социальными факторами, но и зависят от индивидуальных особенностей развития личности. Д.А. Леонтьев отмечает, что слабая граница между внешним и внутренним «падает под напором социальных ценностей, которые вторгаются в структуру мотивации, не встречая сопротивления и становятся личностными ценностями, не претерпевая заметных трансформаций» [4, с. 232], индивид «сливается с группой» и утрачивает свою аутентичность (гиперсоциализация), когда граница «чересчур прочна», давление внешнего вызывает сопротивление со стороны индивида, не пропускающего в свою личность внешние регуляторы и отвергающего навязываемые извне ценности (гипосоциализация). Следует ли из этого, что именно в последнем случае индивид обладает аутентичностью, если да, то чем обеспечивается прочность этой границы между социальным и личным, внешним и внутренним?

В этом отношении перспективна позиция Н.Я. Большуновой, которая вводит понятие «ответчивости» как отклика человека на призыв к социокультурному развитию, некоей

чувствительности к ценностям и различию между социальными и социокультурными (абсолютными) ценностями [5]. В процессе интериоризации происходит своего рода фильтрация аксиологического поля с одновременной актуализацией тех или иных ценностных ориентаций и последующим осознанным или неосознанным принятием ценностей в собственную аксиосферу. В связи с этим мы предполагаем, что результат фильтрации ценностного ряда в большой степени (наряду с другими факторами) зависит от способа переработки информации, в частности, когнитивного стиля «полнезависимость-полнезависимость». Когнитивная зависимость от поля, характеризующаяся подверженностью субъекта влиянию предметного и социального окружения, подчинённостью поведения полю, может способствовать гиперконформной ассимиляции субъектом ценностей в структуру собственной аксиосферы. Полнезависимые субъекты со свойственными им автономностью, ориентацией на внутреннюю активность, наличием структурированной системы представлений об окружающем мире, гипотетически способны дифференцировать аксиологическое пространство и не просто быть чувствительными к различию между социальными и социокультурными ценностями, но и осознанно ассимилировать часть ценностей, соотнося их со своей системой убеждений и социокультурным образцом, иными словами совершать самостоятельный выбор жизненного пути, обусловленного сознательно принятым аксиологическим вектором развития. В этой связи, соглашаясь с точкой зрения относительно когнитивной обусловленности ответственности личности, предполагаем, что полнезависимые (ПНЗ) субъекты в большей степени готовы брать на себя ответственность за события своей жизни в отличие от лиц с когнитивной зависимостью от поля, склонных к проявлению ситуативной ответственности и её делегированию в сложных жизненных ситуациях.

Ранее в исследовании (А.Н. Стражкова, 2007) нами были выделены симптомокомплексы, отражающие связи между ответственностью личности, степенью когнитивной зависимости от поля, проявлениями защитных психологических механизмов личности и особенностями темперамента. Так, установлено, что лица с выраженной и латентной полнезависимостью (ЛПНЗ) значительно реже используют в качестве моделей поведения механизмы психологической защиты (МПЗ) и демонстрируют высокие показатели ответственности (*ответственно-независимый симптомокомплекс*). Полнезависимые (ПЗ) респонденты показали наличие широкого набора МПЗ и низкий уровень индивидуальной ответственности (*безответственно-зависимый симптомокомплекс*). Полагаем, что в ситуации делегирования ответственности усиленный комплекс МПЗ способствует охране позитивного образа «Я».

Полученные данные побудили к изучению содержания аксиосферы личности как носителя того или иного выделенного нами симптомокомплекса. Под *аксиосферой* мы понимаем единое пространство, включающее мир ценностей (социокультурных, материальных, духовных); субъективную реальность ценностного сознания в виде ценностных представлений, убеждений, оценок, вкусов, идеалов, норм, канонов, образцов; результаты творческой деятельности, осваивающей объективные ценности и благодаря ценностному сознанию создающей новые ценности. Для проведения качественного анализа жизненной позиции, убеждений, ценностных установок человека нами была использована методика Н.Я. Большуновой «Четыре вопроса» [5], для выявления иерархии ценностных ориентаций испытуемым (55 человек, средний возраст 40,8 года) предлагалось выполнить ранжирование наборов карточек с терминальными и инструментальными ценностями по методике М. Рокича «Ценностные ориентации» (ЦО) в двух пробах в соответствии: 1) со свойственными самим респондентам предпочтениям; 2) с ценностной направленностью некоего идеального (приближенного к совершенству) человека в их понимании. Сопоставительный анализ аксиосферы проводился на основании предварительно полученных данных по одному из ключевых признаков симптомокомплекса ответственности – когнитивной зависимости от поля – с учётом

феномена «расщепления полюсов» когнитивных стилей (М.А. Холодная, 2004). В связи с этим выборка разделилась следующим образом: I группу составили 21 человек ПЗ испытуемых, II группу – 13 человек мобильных ПЗ, или латентных полнезависимых (ЛПНЗ) респондентов, III группу – 21 человек полнезависимых. Статистический анализ (критерий  $\phi^*$  Фишера) данных по методике ЦО проводился с фиксированием в иерархии первых и последних пяти ценностей.

При изучении ответов респондентов на открытые вопросы («Что Вы больше всего в жизни цените?», «Чего Вы больше всего в жизни боитесь?», «Что Вы больше всего в жизни ненавидите?», «Что бы Вы сделали в первую очередь, если бы были волшебником?») методики Н.Я. Большуновой были выявлены пять основных критериев, позволивших квантифицировать данные, а именно: *прагматичность* как способ взаимодействия с миром, выражающий стремление личности к обладанию объектами, обеспечивающими внешнюю практическую полезность (сочетание практичности и расчётливости); *ситуативность* как зависимость поведенческих актов, эмоций, желаний, мышления субъекта от предметного окружения, внешних воздействий; *эгоцентричность* как сосредоточенность индивида на собственных интересах с одновременным игнорированием чужих мнений и интересов; *социоцентричность* как преобладание побуждений, ориентированных на других людей; *экзистенциональность* как потребность в постижении сущности, способа бытия, осознания себя как экзистенции, предполагающей свободный выбор и формирование себя посредством поступка.

*Социоцентрические* установки в ответах испытуемых проявляются как стремление к социуму, с одной стороны, для личного самоутверждения, с другой, для проявления заботы по отношению к близким, друзьям, для улучшения ситуации в коллективе, обществе, мире. В высказываниях ПЗ респондентов фиксируется со значимой долей различия относительно ПНЗ испытуемых ( $p < 0,01$ ) чаще всего именно первый вариант социоцентричности, так, они ценят «взаимную любовь», «любовь близких», «уважение к себе», «ненавидят» «нелюбовь к себе», боятся «остаться одному», «оскорблений» и т. д. Здесь выглядит убедительным сравнение ПЗ личности с *рецептивным* социальным типом характера, выделенным Э. Фроммом: «они открыто зависимы и пассивны, не способны делать что-либо без посторонней помощи и думают, что их основная задача в жизни – скорее быть любимыми, чем любить» [по 6, с. 252]. Лица с независимостью от поля ценят людей вообще («близких», «друзей», «интересных людей») и сам процесс общения с ними без оглядки на их отношение к себе. Они гораздо отчётливее выражают опасения за здоровье близких и их потери по сравнению с полнезависимыми ( $p < 0,01$ ), которые, напротив, чаще боятся сами оказаться больными, проявляют страх собственной смерти, старости и пр. Подобный результат получен и при сравнении иерархической структуры ценностей.

*Ситуативность* несвойственна ЛПНЗ испытуемым, незначительно проявляется она и у респондентов III группы, однако ПЗ демонстрируют выраженную зависимость психического состояния от предметного окружения ( $p = 0,001$ ), так, они «ценят» комфорт, «ненавидят» слякоть, громкую музыку, шум, голод, плохие запахи, «боятся» быстрой езды, высоты, воды, темноты, боли, насекомых, гололеда, неустойчивости в жизни. Следовательно, подобные обстоятельства, по сути, любые внешние воздействия способны оказывать большое влияние на эмоциональное состояние и поведение индивидов с когнитивной зависимостью от поля. Тенденция к проявлению ситуативности ПЗ испытуемых сочетается с противоречивой системой установок, и недостаточно сформированным нравственным идеалом, выявленных при изучении иерархии ценностей. Как отмечает В.Э. Чудновский, именно наличие сформированного нравственного идеала и устойчивой системы убеждений позволяют субъекту «шагнуть за пределы сиюминутной ситуации и ближайшего окружения, ориентировать свое поведение на отдаленные факторы и тем самым

стать относительно независимым от непосредственных воздействий» [по 7, с. 108].

Экзистенциальная направленность ответов характерна для всех групп испытуемых, однако зафиксированы количественные различия относительно I группы: наиболее озабочены масштабными жизненными проблемами ЛПНЗ респонденты ( $p=0,001$ ), чуть меньше ПНЗ III группы ( $p=0,01$ ). Помимо общих высказываний об универсальных ценностях любви, взаимопонимания, боязни лжи, предательства, часто респонденты с независимостью от поля дают неординарные ответы, сигнализирующие о направленности их интересов на глобальные феномены: они «ценят» ответственность, смысл, удовлетворение от жизни, «боятся» отсутствия единомышленников, разрушения всего мира, разочарования, нищеты общества, «ненавидят» коррупцию, массовую культуру, чиновничество, эгоизм, рутину, причём некоторые ЛПНЗ испытуемые с недоумением отмечают, что им непонятно само чувство ненависти. Подобные выражения свидетельствуют о способности субъекта выйти за рамки «человека социального» [5], склонного в большей степени соответствовать социальным нормам, правилам и ожиданиям с целью занять определённую нишу в социуме по типу «моя хата с краю, ничего не знаю», и, следовательно, быть готовым к поступку, отражающему подлинную свободу и ответственность.

Весьма показательны ответы испытуемых на проективный вопрос о возможных действиях в качестве волшебника, так, ПЗ демонстрируют значительную склонность к прагматичности, выражающуюся в утверждениях типа: «сделал(а) бы так, чтобы люди были *в меру* здоровы, *в меру* счастливы, *в меру* богаты», «частично излечила бы людей от болезней», «чтобы все трудились *в меру* своих сил и возможностей» и т. д. Помимо общих для всех респондентов высказываний о стабильности в обществе, хорошей работе, достатке, они ценят «деньги», «материальную обеспеченность», «отсутствие проблем с едой», «ненавидят «бедность». Поленезависимым, напротив, совершенно не свойственны высказывания, свидетельствующие о расчётливости, «будучи волшебниками», они стремятся к благоденствию всех людей, их волнуют разнообразные экзистенциальные проблемы: «чтобы добро победило зло», «чтобы дети на Земле были счастливы», «чтобы люди любили друг друга», «Землю — единым домом для всех национальностей», «дал выбор каждому», «поддержка пожилых людей», «любовь без корысти в сердцах», «создала бы единование», «мир и согласие во всем мире». При ранжировании ценностей именно ПНЗ испытуемые ( $p=0,01$ ) «спокойствие в стране, мире» считают одной из приоритетных ценностей, причём респонденты III группы атрибутируют идеальному человеку усиление актуальности этой ценности по сравнению с собой в два раза.

Для ПНЗ малохарактерна *эгоцентрическая* направленность ответов в отличие от ПЗ ( $p=0,02$ ), которые мечтают: получить «богатство себе и счастье», «стать знаменитой актрисой», «исправить *своё* здоровье», «закончить институт», «сделать *свой* бизнес» и т. д. Любопытно, что в ответах на вопрос о волшебнике среди респондентов III группы явно вырисовывается дополнительный критерий, подразумевающий высокий уровень рефлексивности — самокритичность и желание совершенствоваться («стала бы добрей», «научиться лучше понимать людей», «исправила бы свои ошибки», «избавилась бы от зависимостей, привязанностей», «сделал бы себя нормальным» и т. п.) ПЗ респонденты, напротив, склонны отмечать несовершенство других людей («излечила бы людей от всего, что мешает им жить: ненависть, ложь»). Характерно, что и при ранжировании ценностей (ЦО) именно ПЗ испытуемые склонны приписывать себе более позитивный образ по сравнению с другими людьми, в нашем исследовании с «человеком-идеалом». Любопытно также, что ПНЗ чаще акцентируют внимание на положительных качествах человека, в то время как лица с когнитивной зависимостью от поля значительно больше ( $p=0,03$ ) перечисляют негативные черты

характера человека. Следует отметить, что ЛПНЗ в этом отношении высказываются в более мягкой формулировке по типу «чтобы люди стали оптимистами», при этом они не склонны и к выраженной самокритике, и, можно предположить, что они имеют адекватную самооценку. Эти данные демонстрируют незначительные расхождения в мировоззренческих установках между двумя группами респондентов с независимостью от поля и свидетельствуют о несколько большей пластичности ЛПНЗ в сфере межличностных отношений, для лиц с высокой степенью независимости от поля характерна более выраженная автономность.

Несмотря на множество любопытных данных, полученных в результате анализа ценностной иерархии испытуемых, объём данной статьи не позволяет их обстоятельного рассмотрения, поэтому остановимся на основных результатах, имеющих непосредственное отношение к заявленной теме. Итак, для ПНЗ респондентов являются актуальными ценности, характеризующие стремление к активной социальной жизни, творческой деятельности, самовыражению, способность самостоятельно принимать решения и быть готовым отвечать за собственный выбор. Наряду с ответственностью как одной из базовых ценностей поленезависимые чаще всего отмечают образованность, которая, по всей вероятности, является для них условием успешной реализации ответственного выбора в той или иной жизненной ситуации. Причём, по их мнению, для совершенного человека образованность присуща даже в значительно большей степени наряду с актуальными мудростью и стремлением к познанию, из чего можно сделать косвенный вывод, что образ «человека-идеала» является для них неким ориентиром, эталоном, с которым так или иначе происходит сличение собственной жизненной позиции. В число жизненных приоритетов входят также здоровье, спокойствие в стране и мудрость, что характерно для людей с адекватной практичностью и социоцентрическими установками. В сферу неактуальных ценностей они выносят непримиримость к чужим недостаткам, высокие запросы, равенство, получение удовольствий и общественное признание. ЛПНЗ испытуемые наряду с ответственностью ценят трудолюбие и жизнерадостность, при этом они позиционируют себя как самых трудолюбивых и игнорирующих развлечения и получение удовольствий среди других респондентов. Для них так же, как и для испытуемых III группы характерно стремление к расширению кругозора и повышению своего образовательного уровня. Вместе с тем они признают приоритетными любовь и счастливую семейную жизнь. Идеальному человеку ЛПНЗ приписывают следующий ряд значимых ценностей: ответственность, образованность, честность, воспитанность, спокойствие в стране и мире. Относительно неактуальных ценностей проявляется сходство с группой ПНЗ респондентов. В целом, ценностно-смысловое пространство обеих групп испытуемых с независимостью от поля логически структурировано и создает впечатление целостной устойчивой системы убеждений психологически зрелой личности.

Аксиосфера ПЗ респондентов характеризуется противоречивыми установками, порождающими внутренние конфликты (например, наименее значимыми терминальными ценностями они признают «терпимость к мнениям других» и «непримиримость к своим и чужим недостаткам»; одновременно актуализируют «честность», «ответственность» и отрицают «смелость в отстаивании своего мнения»). С нашей точки зрения, в данном случае имеет место отождествление респондентами конструктов «исполнительность» и «ответственность», ведь даже достаточно добросовестное исполнение любых социальных обязанностей не может свидетельствовать о подлинной ответственности личности, в то время как обычная исполнительность вполне «уживается» с неустойчивостью системы убеждений и ориентаций на внешние референты. В отличие от ПНЗ испытуемых, респонденты I группы в меньшей степени склонны ориентироваться в оценке своих поступков на «человека-идеала» как на некий эталон, нравст-



венный образец поведения, для них свойственно приписывание себе более позитивного образа, чем идеальному человеку. Примечательно, что, отвечая на вопрос «Кто для Вас идеальный человек?», именно ПЗ испытуемые говорили о личности, для которой характерны карьеризм, достижения высокого положения в обществе любой ценой с целью повышения собственного благосостояния, в то время как другие группы респондентов описывали идеал как ответственного человека, готового поступиться собственными интересами для реализации общественных дел, умеющего смело отстаивать свою точку зрения, способного стать лидером социальной группы. Таким образом, можно предположить недостаточную сформированность у ПЗ испытуемых нравственного идеала, выступающего в качестве регулятора поведения личности. Ряд наиболее важных ценностей ПЗ испытуемые выстраивают следующим образом: здоровье, любовь, ответственность, счастливая семейная жизнь, честность, для идеального человека они считают актуальными здоровье, счастливую семейную жизнь, честность, любовь и мудрость. Следует подчеркнуть, что ответственность, с их точки зрения, не является приоритетной для «человека-идеала». Неактуальными ценностями они склонны признавать высокие запросы, терпимость к мнениям других, равенство, независимость суждений, непримиримость к своим и чужим недостаткам. Идеальному человеку приписывают неактуальность терпимости (72,7%), затем равенства, непримиримости, высоких запросов, получения удовольствия.

Несмотря на то, что ответственность как значимая ценность отмечается всеми испытуемыми, имеются существенные различия относительно её первостепенности между респондентами: ПНЗ III группы отводят «ответственности» первое место в иерархии ценностей значительно чаще ( $p=0,03$ ) других испытуемых как в отношении собственного убеждения, так и в атрибуции ответственности «человеку-идеалу». При этом ПНЗ обеих групп, в отличие ( $p=0,02$ ) от ПЗ, не считают возможным игнорировать «ответственность», тогда как респонденты с когнитивной зависимостью от поля считают себя в 1,5 раза более ответственными по сравнению с «человеком-идеалом», который, по их мнению, способен отводить ответственности одно из последних мест аксиологической лестницы. В данном случае мы предполагаем, что характерный для ПЗ испытуемых усиленный комплекс МПЗ проявляется по типу атрибутивной проекции, когда происходит бессознательное отвержение собственной безответственности и приписывание низкого уровня ответственности другому человеку, здесь — «человеку-идеалу». Вполне возможно, что при подобных установках реальная деятельность и принятие решений могут подменяться рассуждательством, философствованием, а порой и подчёркиванием своего соответствия социальным нормам поведения в форме выраженной исполнительности. Характерно, что ПЗ респонденты при ранжировании ценностей часто «исполнительность» ставят выше «ответственности» или в непосредственной близости, затрудняясь с окончательной локализацией этих двух аксиологических позиций в иерархии ценностей. В то же время ПНЗ испытуемые уверенно сдвигают «исполнительность» на несколько рангов

ниже «ответственности» ( $p=0,05$ ), дифференцируя содержание этих понятий и определяя приоритетность ответственности как важного жизненного принципа. Таким образом, у ПЗ респондентов при благополучных итогах событий осуществляются внутренние атрибуции, позволяющие индивиду повышать значимость собственного участия, при нежелательных результатах — внешние атрибуции, другими словами, успех приписывается себе, своим способностям, особенностям характера, а неудача — обстоятельствам, внешним неблагоприятным факторам. «Сверхмотивация отрицания собственной ответственности за неудачу» [8] реализуется благодаря наличию усиленного комплекса МПЗ в структуре личности, и, мы думаем, что в ряде случаев может происходить оправдание негативного результата именно собственной исполнительностью, несмотря на то, что ситуация требовала от субъекта принятия личного ответственного решения действовать вопреки сложившимся обстоятельствам и быть готовым за это ответить. Поэтому считаем некорректными попытки определения исполнительности как одного из видов ответственности: как бы ни звучало тривиальным, ответственность — это так или иначе готовность дать ответ за принятые решения и последствия поступков, исполнительность же подразумевает продуктивность и работоспособность под внешним контролем выполнения задачи при наличии готового решения и делегирование ответственности в случае неудачи.

Результаты исследования позволяют определить выделенные нами симптомокомплексы как *ответственно-независимый* и *безответственно-зависимый* типы характера. Первый характеризуется ПНЗ; внеситуативностью, другими словами, независимостью от предметного окружения, внешних воздействий; ослабленным комплексом МПЗ; эмоциональной устойчивостью и динамической эргичностью; интернальностью; высоким уровнем ответственности; социоцентрической и экзистенциальной аксиологической направленностью. Для второго симптомокомплекса характерны когнитивная зависимость от поля; ситуативность (зависимость от внешних воздействий); сложный комплекс МПЗ; неустойчивая эмоциональная сфера, азгичность; экстернальный локус контроля; низкий уровень ответственности, ситуативная ответственность; эгоцентрическая и прагматическая направленность интересов.

Исходя из того, что 61,8 % респондентов нашей выборки, соответствующей условиям репрезентативности, характеризуются *ответственно-независимым* стилем поведения, экзистенциальной аксиологической направленностью, способностью к ответственному выбору жизненного пути, можно говорить о сохранности нравственного потенциала человека в современном обществе. Учитывая сложные связи проявлений ответственности с индивидуальными (природными) свойствами, считаем, что существует перспектива пролонгации передачи и усвоения социокультурных образцов от поколения к поколению, возрождению нравственных традиций несмотря на самые пессимистичные прогнозы ряда мыслителей об истощении человеческих ресурсов, утрате идеалов и снижении актуальности для современника свободы выбора и ответственности как значимых ценностных ориентиров.

#### Библиографический список

1. Колотаев, В.А. Восстание квоткультур: К проблеме глобализации «локальных культур» / В.А. Колотаев // *Общественные науки и современность*. М., 2003. — №2.
2. Черенков, М. Человек и время: современные сценарии. / М. Черенков // *Журнал «Решение»*.—2004. — № 6. <http://www.vcc.ru/reshenie/2004-6/80> [Электронный ресурс].
3. Маргинальность в современной России / Е. С. Балабанова, М.Г. Бурлуцкая, А.Н. Демин и др. // *Сер. "Научные доклады"*. — М.: МОНФ, 2000. — вып. 121.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003.
5. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление / Н.Я. Большунова. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005.
6. Хьелл Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб.: Питер, 2003.
7. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В.Э. Чудновский. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
8. Налчаджан, А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. Налчаджан. — М.: «Когито-Центр», 2006.

Статья поступила в редакцию 11.06.09

УДК 159.923

*Н.В. Буравцова, ст. преп. НГУЭУ, г. Новосибирск, E-mail: burawzov@yandex.ru; burawzov@sibmail.ru***СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Представлена структурно-функциональная модель психологического пространства личности студентов-гуманитариев. Рассматривается проявление студентами эмпатии в зависимости от уровней их личностной суверенности. Доказано, что уровень личностной суверенности студентов-гуманитариев определяет их уровень эмпатии.

*Ключевые слова:* психологическое пространство личности, суверенность, эмпатия.

Интенсивность социально-исторических процессов, происходящих в современном обществе, предъявляет особые требования к личной автономии, свободе и ответственности каждого человека. Высокая взаимозависимость социальных интеракций, информационная и коммуникативная перегруженность ставят человека перед необходимостью селекции средовых влияний и усиления способности творить независимое, аутентичное бытие. С другой стороны, еще не нашел своего полного разрешения ряд вопросов, затрагивающих различные аспекты интерперсонального взаимодействия в системе «Человек-Человек». Одним из механизмов такого взаимодействия выступает эмпатия как способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей.

Несмотря на то, что проблема эмпатии исследуется достаточно давно, интерес к ее изучению сохраняется, так как продиктован огромной значимостью этого механизма в формировании личности. Развитие эмпатии особенно важно в период юности, когда происходит становление жизненных перспектив, развитие духовно-нравственных ценностей, формирование новых взглядов на отношения между людьми. Данные положения получают еще большую актуальность при подготовке специалистов-профессионалов сферы «Человек-Человек», так как при подготовке представителей коммуникативных профессий без практического овладения такой психической реальностью как эмпатия, невозможно достижение полноценного взаимопонимания сторон коммуникативного взаимодействия.

Обращаясь к определениям эмпатии, предложенным К. Роджерсом (вхождение в личный мир другого) [1], В.В. Бойко (средство «вхождения» в психо-энергетическое пространство другого) [2], И.М. Юсуповым (понимание внутреннего мира другого) [3] и рядом других авторов, можно сказать, что эмпатия выступает как механизм соприкосновения и как способ понимания психологического пространства другого человека. Эмпатия сама может быть представлена как особое пространство, формирующееся в процессе взаимодействия, выступающее как сложное образование, и являющееся как «способом бытия» личности, коммуникативным навыком, так и динамичным процессом, способным осуществляться в ситуации взаимодействия.

Природа эмпатии до сих пор не совсем определена. Недостаточно исследованной является и совокупность факторов, влияющих на ее формирование. Это – особенности состава семьи, специфика взаимодействия матери и младенца (Е. Stotland, [4]); социальные установки (В.В. Бойко, [2]); степень эгоцентрической ориентации личности (И.М. Юсупов, [3]); различие условий социализации (К. Роджерс, [1]). Важную роль в формировании этого механизма играет специфика личностного пространства эмпатирующего.

Для описания внутреннего мира человека К. Левин ввел понятие о психологическом времени и пространстве [5], Ф.Е. Василюк предложил понятие «жизненного мира» [6], А.Б. Орлов – представление о внешнем и внутреннем «Я» [7]. О.И. Муравьева описывает существование человека в витальном, функционально-ролевом, самоактуализационном и духовном пространствах [8]. С.К. Нартова-Бочавер определяет психологическое пространство как субъективно значимый фрагмент бытия, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни

человека. Оно включает в себя комплекс явлений, с которыми человек себя отождествляет. Значимыми эти явления становятся благодаря обладанию личностным смыслом. Оно является «суверенным, если человек смог противостоять разрушающим влияниям извне или избежал их; депривированным – если ему приходилось переживать бессилие в попытке отстоять границы личности и разрушенным – если деструктивные влияния имели тотальный характер» [9, с. 77-78].

Цель исследования – изучение взаимосвязи личностного пространства и эмпатии у студентов гуманитарной направленности. Исследование проводилось в 2006-2008 г.г., выборку составили две экспериментальные группы студентов ряда вузов г. Новосибирска (165 девушек, и 109 юношей): 132 человека, обучающихся специальности «психология» и 142 человека, обучающиеся педагогическим специальностям; контрольная группа включала 105 человек – обучающихся специальности «прикладная информатика».

Для изучения специфики личностного пространства использовались опросник суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер, тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева, морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной. Диагностика эмпатии осуществлялась с помощью опросников А. Мехрабиана – Н. Эпштейна и В.В. Бойко. Индивидуально-типологические тенденции респондентов оценивались с помощью опросника Л.Н. Собчик. Первичный анализ полученных данных показал целесообразность применения непараметрических методов мат.статистики: Н-критерия Краскела-Уоллиса, факторного анализа и корреляционного анализа Спирмэна.

Выявлено, что общий показатель суверенности личностных границ будущих педагогов и психологов является адекватным. В то же время, студенты-психологи демонстрируют большую независимость в формировании привычек, моральных установок и ценностей ( $p \leq 0,01$ ). Уровень смысловых ориентаций респондентов является высоким, их характеризует наличие устойчивых жизненных целей, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; воспринимают свою жизнь наполненной смыслом; считают себя способными принимать и реализовывать принятые решения. Анализ жизненных ценностей показал, что будущих психологов отличает стремление к развитию личностных характеристик; к расширению социальных связей и реализации социальной роли. Студентам-педагогам более свойственно преобладание собственных мнений и убеждений над общепринятыми ( $p \leq 0,05$ ). Студенты-программисты значимо ниже ( $p \leq 0,05$ ) ориентированы на социальные контакты, им присуще стремление к индивидуализации деятельности.

Уровень эмпатии студентов-психологов – 21,63 баллов, студентов-педагогов – 21,26 баллов, что свидетельствует о сниженной (хотя и близкой к среднему уровню) способности к сопереживанию и сочувствию окружающим. Студенты гуманитарной направленности умеренно используют внимание, восприятие и мышление на понимание сущности другого человека; умение сопереживать и соучаствовать, предвидеть поведение партнеров по общению; способность идентифицировать себя с другой личностью. Наиболее сформированными у них являются социальные установки, определяющие проявление интереса к другому человеку. Уровень эмпатии студентов-программистов является значимо более низким – 20,90

баллов ( $p \leq 0,05$ ). Они чаще всего используют направленность внимания, восприятия и мышления, в меньшей степени – эмоции и интуицию, а социальные установки, связанные с проявлением эмпатии, у них наименее сформированы.

Особенности мотивации студентов-психологов, в основном, определяет экстравертированность ( $p \leq 0,03$ ), студентов-педагогов – лабильность и сензитивность. Общей для респондентов экспериментальных групп оказалась низкая интровертированность, значимее проявляющаяся у студентов-программистов ( $p \leq 0,03$ ).

Имеют место прямые взаимосвязи ( $p \leq 0,05$ ) показателей суверенности психологического пространства студентов-гуманитариев с основными параметрами смысловых ориентаций (между уровнем осмысленности жизни и общим показателем личностной суверенности:  $R_s = 0,59$ ). В наибольшей степени данные взаимосвязи проявляются в плане осмысленности жизни – отношения респондентов к обладанию личными вещами ( $R_s = 0,58$ ) и независимостью формирования мировоззрения, установок и ценностей ( $R_s = 0,58$ ). Смысловые ориентации студентов в большей степени связаны с реализацией гуманистических ценностей (стремление к познанию и саморазвитию, руководство морально-нравственными принципами, ориентация на духовные потребности, расширение социальных контактов), чем с реализацией ценностей эгоистической направленности.

Выявлена взаимозависимость специфики личностного пространства и эмпатии респондентов. При этом у будущих педагогов проникающая способность в эмпатии более тесно взаимосвязана с суверенностью личностных границ (с общим показателем суверенности:  $R_s = 0,46$  и  $0,31$  – соответственно), а у студентов-психологов с выраженностью способности самостоятельно контролировать жизненные процессы ( $R_s = 0,33$  и  $0,44$  – соответственно).

При исследовании проявления способности сопереживать окружающим установлено, что значимые обратные взаимосвязи с большинством параметров осмысленности жизни (напр., с осознанием результативности жизни:  $R_s = -0,37$ ; с общим уровнем осмысленности жизни:  $R_s = -0,32$ ) имеют место только для группы студентов-педагогов. Проявление у них способности сопереживать окружающим обратно взаимосвязано и с некоторыми терминальными ценностями: со стремлением к саморазвитию ( $R_s = -0,38$ ), с повышением престижа ( $R_s = -0,39$ ) с сохранением личной индивидуальности ( $R_s = 0,50$ ). У студентов-психологов подобные взаимосвязи полностью отсутствуют.

Для респондентов экспериментальных групп выявлена тенденция к обратной взаимосвязи установок, способствующих эмпатии, и стремления к повышению престижа в обществе. Т.е. стремление к признанию в обществе путем следования социальным требованиям может сочетаться с неуместностью проявления интереса к другой личности, с формированием убеждения в необходимости хладнокровного отношения к проблемам окружающих.

Анализ факторного отражения структуры взаимосвязей личностного пространства и эмпатии будущих педагогов и психологов позволил выделить пять однополярных положительных факторов, в совокупности объясняющих 64,75% доли суммарной дисперсии переменных. Наиболее значимыми являются факторы личностной суверенности (27,45%) и ценностных ориентаций (16,09%). Третьим по значимости (10,10%) является фактор направленности внимания и мышления на понимание сущности другого человека. Четвертый фактор (6,58%) определяет уровень осмысленности жизни респондентов, а пятый (4,53%) – способности респондентов предвидеть поведение партнеров по взаимодействию. Для будущих программистов, в качестве первых наиболее значимых, выступают сходные факторы (30,17% и 14,54% соответственно), но третьим по значимости (10,14%) выступает фактор обращенности «на себя» (наличие внутреннего локуса контроля, определяющего осмысленность жизни).

Это дает нам основания для создания структурно-функциональной модели психологического пространства лич-

ности студентов гуманитарной направленности. Наиболее существенной, системообразующей, выступает такая характеристика как личностная суверенность, осуществляющая функции самопринятия, обеспечения базового доверия к миру, развитие субъектности, обозначение и поддержание социальной идентичности, освоение территории, возможность защититься от вторжений из внешней среды. Она включает телесную, территориальную и темпоральную суверенность, суверенность социальных контактов, установок и мировоззрения.

Следующим элементом является сфера ценностных ориентаций, функции которой – внутренняя координация и регуляция поведения, познание окружающего мира, смыслообразование, отображение и защита жизненных идеалов. Характеризуют сферу ценностных ориентаций терминальные ценности гуманистической направленности – стремление к саморазвитию, акцент на морально-нравственных принципах, творческий подход к изменению окружающей действительности, ориентация на социальные контакты, а также установки прагматической направленности – ориентация на достижение престижа в обществе путем следования определенным социальным требованиям, отношение к личным достижениям и материальному положению как смыслу существования, направленность на защиту своей индивидуальности и неповторимости.

Сфера межличностных отношений осуществляет функции выбора референтной группы или значимого другого, формирования пространства межличностного взаимодействия, принятия ответственности за отношения с другими, делает возможной «общение-встречу» и является основой толерантности. Область межличностных отношений студентов-гуманитариев включает умение сопереживать и соучаствовать другой личности посредством направленности внимания, восприятия и мышления на понимание сущности другого, на его состояние, проблемы и поведение, с учетом социальных установок, предписывающих возможность и уместность обращать внимание на проблемы другой личности.

На этой основе формируется сфера смысловых ориентаций, выполняющая функции формирования смыслов происходящего и предстоящих намерений, соотнесение процессов протекания жизни с сознательным контролем и возможностью влиять на них, обеспечение устойчивости образа мира. Данную сферу составляет наличие в жизни человека целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; восприятие процесса жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом; удовлетворенность самореализацией; уверенность в возможности управлять жизненными процессами.

Необходимо отметить, что выделенные структурные компоненты образуют целостную взаимосвязанную самоорганизующуюся систему – своего рода субъективно значимую «действительность», «освоенную» личностью и ставшую ее индивидуальной характеристикой. Данная система существует естественно, находится в состоянии постоянного взаимодействия с внешней средой и не рефлексивируется без возникновения проблемных ситуаций.

Основываясь на том, что показатель личностной суверенности является критерием, определяющим специфику психологического пространства, нами были выделены три группы лиц, обладающих различными уровнями суверенности психологического пространства. В первую группу в количестве 53 человека (19,34 %) вошли респонденты с депривированными личностными границами. Вторая группа составила 135 человек (49,47 %), обладающих суверенными границами личности. В третью группу вошли 86 человек (31,39 %), личностные границы которых определяются как сверхзащищаемые (гипертрофированные). Оказалось, что характеристики смысловых ориентаций лиц с адекватными психологическими границами, находясь в пределах оптимальных значений, у респондентов с гиперсуверенностью они значимо выше, а у студентов, испытывавших бессилие в попытке отстоять личностные границы – значимо ниже ( $p \leq 0,01$ ). Стремление к раз-

виту себя, ориентация на духовно-нравственные ценности у лиц с суверенными границами выше, чем у тех, чьи границы являются депривированными или гипертрофированными ( $p \leq 0,03$ ).

Респонденты, личностное пространство которых является депривированным и сверхзащищаемым, характеризуются пониженным уровнем эмпатии (19,4 и 21,04 баллов), адекватный уровень суверенности, детерминирует средний уровень (22,4 балла). Эти различия значимы для  $p \leq 0,01$ .

Анализ факторной структуры показал, что независимо от уровня суверенности психологических границ респондентов, наиболее значимыми являются факторы ценностных и смысло-жизненных ориентаций. Следующими по значимости, выступают факторы, так или иначе связанные с осознанием личностной суверенности, которые: при наличии адекватного уровня суверенности – обладают высокой значимостью, положительной направленностью и оказывают конструктивное влияние на специфику межличностного взаимодействия; в случае депривации границ – препятствуют проявлению интуиции и эмоционального отражения в эмпатии; в случае чрезмерной защиты границ – способствуют поверхностному расширению социальных связей и формированию противостояния собственных установок и ценностей способности к эмпатийному реагированию.

Конкретизация параметров психологического пространства дает нам основания уточнить рабочую классификацию уровней психологической суверенности и определить психологическое пространство как адекватное (при наличии оптимального уровня личностной суверенности) или условно неадекватное (как при наличии депривации, так и при ориентации на чрезмерную защиту личностных границ). Таким образом, структурно-функциональная модель психологического пространства студентов-гуманитариев получает свое развитие (Рисунок 1).

На основании проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Психологическое пространство личности является взаимосвязанной системой, системообразующей характеристикой которой выступает суверенность личностных границ. На основе личностной суверенности формируются сферы ценностных ориентаций, межличностных отношений и осмысленности жизни студентов-гуманитариев.

2. Выделены характеристики личностного пространства, находящиеся в значимой взаимосвязи, как с общим уровнем, так и со структурными компонентами эмпатии. Данная взаимосвязь является прямой для соотношений: осмысленность жизни, ценности гуманистической ориентации – общий уровень и уровень проникающей способности в эмпатии; и обратной для соотношений: ориентация на защиту личностных границ, ценности прагматической ориентации – проникающая способность в эмпатии и социальные установки, определяющие возможность проявления интереса к другой личности. Взаимосвязь проявляется более разнопланово для сферы ценностных ориентаций студентов-психологов (в плане стремления к саморазвитию, руководству морально-нравственными принципами, проявлению творческих возможностей, расширению межличностных связей, реализации своей социальной роли) и менее разнопланово у будущих педагогов (по отношению к саморазвитию).

3. Выявлены уровни эмпатии, детерминированные уровнями личностной суверенности. Адекватный уровень суверенности позволяет проявлять эмпатию на более высоком уровне при сбалансированности всех ее структурных составляющих; условно неадекватные уровни детерминируют пониженный уровень эмпатии. Депривация границ формирует отказ от использования коммуникативных качеств, направленных на создание доверительной атмосферы и способствует сохранению в процессе общения атмосферы напряженности и подозрительности. Сверхжесткие границы снижают желание идентифицировать себя с другими в процессе эмпатии.

4. Установлена специфика взаимосвязи характеристик психологического пространства и эмпатии в контексте уров-

ней личностной суверенности. У лиц с депривированными границами уровень и структурные составляющие эмпатии находятся в значимой взаимосвязи средней тесноты с основными структурно-функциональными факторами психологического пространства. По критерию направленности это взаимосвязь является прямой для соотношения: общий уровень эмпатии – факторы личностной суверенности и осмысленности жизни; и обратной для соотношения: эмоциональный канал – стремление к реализации собственных жизненных ценностей. Рост эмпатии возможен только при условии повышения личностной суверенности.

У лиц, выстроивших жесткие границы, общий уровень и структурные составляющие эмпатии находятся в значимой взаимосвязи средней тесноты с основными факторами ценностно-смысловой сферы. По критерию направленности это взаимосвязь является прямой для соотношений: общий уровень эмпатии – суверенность установок и ценностей; эмоциональный канал – осмысленность жизни, саморазвитие и сохранение индивидуальности; и обратной для соотношений: интуитивный канал – осмысленность жизни, направленность на социальное взаимодействие и достижение престижа. Повышение эмпатии возможно в случае отказа от чрезмерной защиты независимости при формировании собственных установок и ценностей.

5. Выявлены значимые различия в проявлении характеристик психологического пространства и эмпатии в контексте профессиональной направленности респондентов. У будущих педагогов взаимосвязи компонентов личностного пространства и эмпатии проявляются более тесно для соотношения: повышение личностной суверенности – умение формулировать жизненные цели, удовлетворенность интенсивностью жизни и самореализацией; у студентов-психологов – для соотношения: повышение личностной суверенности – формирование веры в возможность самостоятельно контролировать качество жизни и стремление к установлению благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия.

6. Определена полоспецифичность взаимосвязи психологического пространства и эмпатии студентов-гуманитариев. Для юношей данные взаимосвязи проявляются более разнопланово, чем для девушек. По критерию направленности: у юношей обнаруженные взаимосвязи являются обратными для соотношений: повышение личностной суверенности и развитие ценностных и смысло-жизненных ориентаций – идентификация в эмпатии, ее эмоциональный канал и ориентация на социальные установки; у девушек данные взаимосвязи являются прямыми для соотношений: повышение осмысленности жизни и развитие ценностных ориентаций – интуитивный канал и проникающая способность в эмпатии.

7. Установлены индивидуально-типологические тенденции, взаимосвязанные как с факторами психологического пространства, так и со спецификой проявления эмпатии. По критерию направленности данная взаимосвязь является прямой для экстраверсии, способствующей росту соматического благополучия, самостоятельности в выборе социальных контактов, удовлетворенности процессом протекания жизни и проявлению эмпатии; и обратной для интровертированности, препятствующей проявлению эмпатийных качеств; ригидности, понижающей проявление интуиции в эмпатии; и тревожности, снижающей стремление к саморазвитию и творчеству.

Таким образом, эмпатия действительно взаимосвязана с факторами, определяющими психологическое пространство личности. Данные взаимосвязи сложны и неоднозначны. С одной стороны, процессы формирования личностной суверенности, развитие ценностно-смысловой сферы благоприятно сказываются на проявлении эмпатии. В то же время, ее развитие как профессионально важного качества также оказывает влияние на психологическое пространство, способствует его формированию в контексте гуманистической направленности и ориентации на социум.

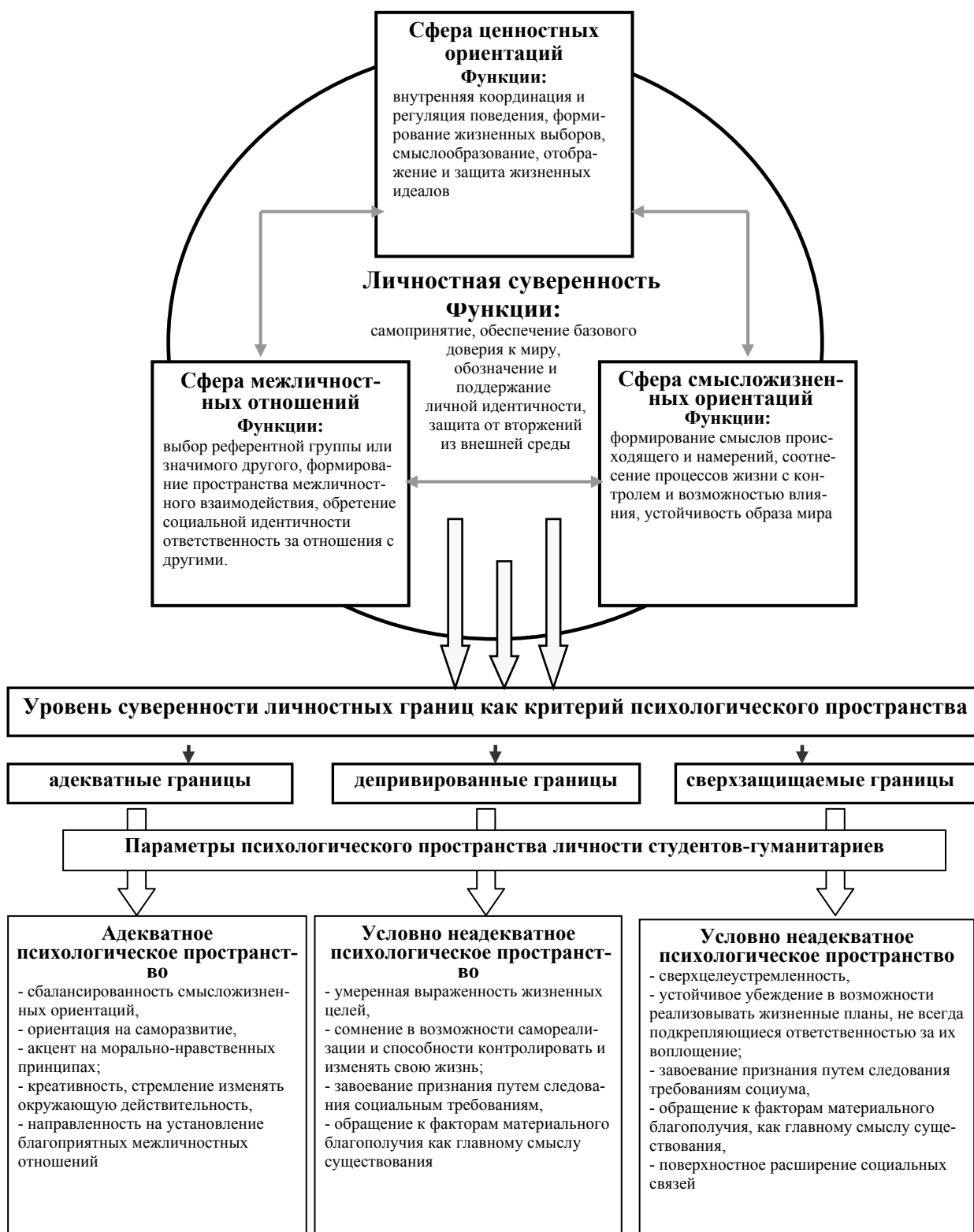


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель психологического пространства личности студентов-гуманитариев

## Библиографический список

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию, становление личности / К. Роджерс. – М., «Прогресс», 1994.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М., 1996.
3. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991.
4. Stotland, E. Empathy and birth order. Some experimental explorations / E. Stotland. – Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1971.
5. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб., 2000.
6. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984.
7. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Логос, 1995.
8. Муравьева, О.И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности / О.И. Муравьева. – Томск: ТГУ, 2003.

9. Нартова-Бочавер, С.К. Опросник «Суверенность психологического пространства» – новый метод диагностики личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2004. – № 5.  
Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 37:63

*А.А. Смышляев, доц. АГАУ, г. Барнаул, Т:8.961.996.44.51*  
*О.Н. Инкина, доц. НГАУ, г. Новосибирск, Факс: 8 (3852)62-83-96*

## ПРИНЦИПЫ НЕПРЕРЫВНОГО АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главным условием реализации национального проекта «Развитие АПК» является подготовка специалистов новой формации, что определяет изменения в сфере аграрного образования. Одним из путей решения является реализация концепции непрерывного образования, в основе которой лежит ряд принципов.

*Ключевые слова:* аграрное образование, концепция, непрерывное образование, принцип, система.

В настоящее время вследствие реализации национального проекта «Развитие АПК» во всех отраслях агропромышленного комплекса интенсивно внедряются и эффективно используются инновационные технологии производства продукции и современные системы машин. Это в свою очередь актуализирует противоречие между требованиями к специалисту, со стороны агропромышленного производства и уровнем подготовки выпускников аграрных вузов, а также констатирует, что участникам рынка труда необходимо непрерывное улучшение, обновление, актуализация знаний, навыков, профессиональных компетенций. Очевидно, что разрешение данного противоречия возможно лишь при коренных изменениях в процессах и системах аграрного образования на всех уровнях: социально-политическом, организационно-административном и дидактическом (методическом).

В настоящее время Департаментом кадровой политики Министерства сельского хозяйства РФ разработаны и приняты основные направления развития аграрного образования, обеспечивающие его доступность для сельской молодежи, подготовку квалифицированных кадров соответствующего уровня и профиля, способных обеспечить эффективное ведение АПК.

Одним из приоритетных направлений выделено формирование системы непрерывного аграрного образования на основе общности образовательных программ и интеграции образовательных учреждений всех уровней и направлений деятельности; создания аграрных университетских (академических) комплексов.

Научным фундаментом проектирования, создания и функционирования интегрированных учебно-научных комплексов является концепция непрерывного образования. В настоящее время термин «непрерывное образование» еще не является до конца утвердившимся, так как существует несколько подходов к его определению.

В 1984 г. ЮНЕСКО предложена следующая трактовка: «Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за её пределами в разные периоды жизни...» [1, с. 104].

Наиболее распространенной является точка зрения, при которой непрерывное образование рассматривается как система функционирующих образовательных учреждений обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки человека (А.В. Даринский, Ю.Н. Кулоткин, Т.В. Меркулова, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, А.Н. Орлов и др.).

Другие исследователи (Л.И. Анцыферова, Е.Н. Жильцов, Н.К. Гончаров, Н.Н. Оттенберг, и др.) рассматривают непрерывное образование как важнейший социально – педагогический принцип построения образования, обеспечивающий возможность обучения личности в различных образовательных учреждениях на протяжении всей жизни и позволяющий рационально сочетать образование с самообразованием.

Б.С. Гершунский, О. А. Городецкая сходятся во мнении, что под непрерывным образованием следует понимать «сово-

купность путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности, воспитания эстетического отношения к действительности, обогащение культуры людей в сети государственных, общественных и других ученых заведений и в процессе самообразования» [2].

В.А. Горохов, Г.П. Зинченко, Л.А. Коханова представляют непрерывное образование как концепцию современного образования, которая органически дополняет существующие традиционные концепции [1].

Н.Н. Безрядин, М.Б. Есаулова, В.Н. Турченко, Г.М. Щевелева трактуют непрерывное образование как стадийный и целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Социально ожидаемым результатом непрерывного образования является развивающаяся личность.

Один из основоположников концепции непрерывного образования Р. Даве трактует данное понятие как всеобъемлющее, включающее обучение, которое имеет место везде: дома, в школе, в социальной жизни и на рабочем месте, через средства массовой информации и с помощью других ситуаций и структур. Такое образование обеспечивает возможность тем, кто уже владеет грамотностью, в наиболее полной мере развить свою личность и через это добиться повышения её качества [1].

Несмотря на различия в подходах к понятию «непрерывное образование» практически все исследователи сходятся во мнении, что его центральной идеей на современном этапе является категория постоянного развития личности как субъекта деятельности на всем протяжении жизни.

Подход к данному понятию во многом определяется поставленными в ходе исследования целями и задачами. В нашем случае наиболее оптимальным является представление непрерывного аграрного образования в виде системы, рассматривая её во всей совокупности социокультурных условий развития региона, с учетом особенностей отрасли и достигнутый научно-технический прогресса. Идея непрерывного аграрного профессионального образования берет свое начало в общей теории непрерывного образования.

Рассматривая непрерывное аграрное образование как систему, в качестве фундаментальных общепедагогических принципов мы выделяем преемственность, интегративность и непрерывность. Для получения полновесной системы, в дополнение к названным, необходимо добавить принципы поступательности, плановости, самообразования, координации, гибкости, взаимодополнительности, демократизма, гуманизма, многоуровневости, диверсификации (вариативности), системности, опережающего характера обучения и социальной открытости.

К основным методологическим принципам организации учебного процесса в рамках системы непрерывного аграрного образования необходимо отнести: целенаправленность, координацию по структуре образовательных программ, создание сквозной образовательной программы, информатизацию образования, установление связей с производственными структу-

рами и рынком труда, оптимальное использование материально-технической базы.

Переход к непрерывному образованию предполагает системную реализацию совокупности принципов, каждый из которых рассматривается применительно к тем или иным уровням и направленности конкретного вида образования. Охарактеризуем выше перечисленные общепедагогические принципы непрерывного аграрного образования.

1. Принцип интеграции (интегативности) образовательных структур (основных, дополнительных, государственных, негосударственных), образовательных учреждений создает предпосылки согласованной образовательной политики в системе непрерывного образования снимает проблемные вопросы на «стыках» различных образовательных программ и педагогических технологий. Происходит интеграция подсистем образования и в отношении организационных структур учебных заведений, что обуславливает их многоуровневый, многоступенчатый и многопрофильный характер.

Основоположники концепции непрерывного образования А. Кропли, Р. Даве и К. Кнаппер одним из главных принципов непрерывного образования отмечают именно интеграцию. При этом они выделяют «горизонтальную интеграцию», в основе которой лежит признание ценности знаний, полученных в «спонтанном», неформальном образовании (книги, СМИ, театры и т.д.), их закрепление и интеграция со знаниями, приобретенными в институционализированных учебных заведениях (формальное образование). Ученые полагают, что горизонтальная интеграция обеспечивает эффективность всей системы непрерывного образования [1].

Принцип «вертикальной интеграции» означает, что должна быть скоординирована деятельность разделенных во времени и пространстве отдельных ступеней образования – дошкольного воспитания, начальной и средней школы, учебных заведений СПО, ВПО, структур повышения квалификации. Отдельные ступени или уровни образования должны функционировать как продолжение предшествующих и предполагать подготовку учащихся для возможного перехода на последующие ступени образовательной системы.

В рамках реализации принципа интеграции возникает проблема создания непрерывного образовательного пространства или образовательного кластера. В последнее время, данное понятие все чаще стало использоваться в научной литературе при исследовании проблем непрерывного профессионального образования, подразумевает – совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли.

Принцип вертикальной и горизонтальной интеграции системы непрерывного образования концептуально связан с принципом преемственности целей, содержания обучения, организационных структур и педагогических технологий.

С. Филатов и Н. Сухорукова отмечают, что принцип интегративности является наиболее значительным и выполняет роль «... конституирующего фактора системы». При этом сам принцип интегративности системы они декомпозируют на следующие составляющие: осмосиативность, гармоничность, когерентность, прогностичность и динамичность [3].

2. Принцип преемственности образовательных программ и технологий, видов и форм образования обеспечивает переход обучаемого на последующие ступени образования с учетом последовательного усложнения знаний и умений. Образовательные программы согласуются на всех этапах: от начальной подготовки до постдипломного образования. Предполагается, что «выход» из одной программы должен естественным образом состыковываться со «входом» в последующую. Преемственность образовательных программ осуществляется как на общегосударственном уровне, так и самими учебными заведениями. С нашей точки зрения принцип преемственности необходимо обозначить в качестве системообразующего фактора взаимосвязи общего и аграрного образования.

Преемственность в образовательной системе рассматривается на двух уровнях: «горизонтальном» – в условиях одного

и того же учебного заведения или одной подсистемы непрерывного аграрного образования и «вертикальном» – между образовательными учреждениями различного уровня в условиях всей системы непрерывного аграрного образования региона.

Преемственность в обучении находит свое проявление в дальнейшем развитии у учащихся всего положительного, что заложено на предыдущих ступенях воспитания и обучения; в обеспечении системности знаний и дальнейшего развитии содержания, форм и методов обучения; в опережающем воспитании и обучении, что предполагает развитие в будущем; в опережающем использовании содержания, методов и форм обучения, способствующих совершенствованию личности.

Преемственность – понятие достаточно сложное и многоаспектное, рассматриваемое в педагогике как концепция образования, закономерность, общепедагогический принцип, условие, способ, средство, процесс и т.д. Даная дефиниция трактуется различно у разных авторов и в повседневной образовательной практике, однако все сходятся во мнении, что сущность преемственности состоит в сохранении тех форм и методов воспитания, образования и обучения при переходе с одной образовательной ступени (уровня, подсистемы) на другую.

Зачастую в педагогике данный принцип объединяют с другими общепедагогическими принципами: доступности, систематичности, прочности и т.д.

3. Принцип непрерывности является, на наш взгляд, достаточно емким и содержательным. В самом общем случае, применительно к отдельному человеку он подразумевает возможность выбирать траекторию получения образования. Однако выбрать или спроектировать свою траекторию образования человек сможет только в том случае если будут выполняться следующие принципы:

- принцип многоуровневости (многоступенчатости) – обеспечивает непрерывный рост уровня знаний и умений, и предполагает наличие нескольких уровней или ступеней образования. Чем больше в образовательной системе будет завершенных, подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора приемлемого для него пути познания, изменения при необходимости избранного образовательного направления.

Многоступенчатость непрерывного аграрного образования можно представить в следующем виде (рис. 1).

Начинается обучение в общеобразовательной школе: начальной, неполной средней, средней, затем продолжается в высших учебных заведениях. На уровне среднего образования выделяют две ступени – традиционное среднее образование; среднее образование повышенного типа (лицеи, гимназии, колледжи). На уровне высшего аграрного образования введены ступени четырехлетней программы подготовки бакалавров и шестилетней – магистров. В части вузов введена и двухлетняя программа обучения, отнесенная к неполному высшему образованию. Послевузовское образование включает аспирантуру, докторантуру и учреждения повышения квалификации. Такая организация непрерывности в государственном образовании создает установку на продолжение образования в будущей жизни.

- принцип взаимодополнительности разных образовательных уровней. Их содержание должно быть согласовано между собой и дополнять друг друга. Данный принцип также тесно связан с принципом интеграции.

В условиях реализации концепции непрерывного образования большинство людей должно будет всю жизнь продолжать свое образование. Во всем мире оно называется постдипломным, образованием взрослых и продолжает базовое профобразование. Их содержания должны быть согласованы между собой. К постдипломному относится и система повышения квалификации в традиционном ее понимании.

В рамках данного принципа следует отметить взаимодополняемость формального и неформального (информального) образования. Новые условия требуют иного подхода к нефор-

мальному образованию. До сих пор при разработке политики в области образования учитывалось лишь формальное образование, а остальным категориям уделялось лишь незначительное внимание. В концепции непрерывного аграрного образования эти оба вида образования должны являться равноправными участниками процесса, и следовательно результаты неформального образования, как набор индивидуальных компетенций, должны не только учитываться, но и дополнять друг друга.

4. Принцип технологичности профессиональной подготовки ориентирует на системное применение научно-педагогического знания к практическим задачам формирования готовности специалиста для сельскохозяйственного производства. Данный принцип обуславливает, чтобы содержание и технологии профессиональной подготовки было обусловлены видами деятельности, которыми специалист зани-

мается в процессе своей трудовой деятельности. Основными группами таких видов деятельности являются: программно-методическое обеспечение производственного процесса; управление производственным процессом; управление людьми и коллективом в целом; самообразование и аутокомпетентия.

5. Принцип маневренности (мобильности) образовательных программ подразумевает возможность смены человеком профиля профессиональной деятельности. Особое развитие этот принцип получает в условиях рыночной экономики, расширения гражданских прав и свобод. Имеется ряд вариантов движения по горизонтали в разных профессиональных областях. Например, студент в силу различных обстоятельств может перейти на изучение другой специальности, изменить профиль обучения. Специалист с высшим образованием может получить и второе.

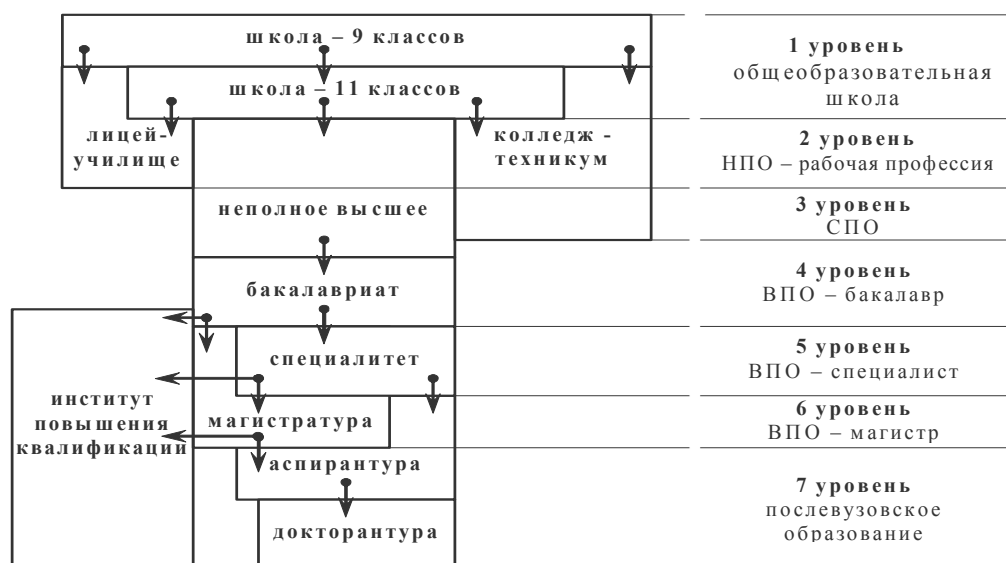


Рис. 1 Уровни непрерывного профессионального образования

6. Принцип гибкости содержания непрерывного образования и его организационных форм необходим для мобильности обучающегося в образовательном пространстве. Он требует периодического пересмотра содержания в соответствии с изменяющимися потребностями учащихся. Наряду с традиционным очным обучением должно совершенствоваться заочное, получить по-настоящему широкое распространение дистанционное образование. В силу специфических условий системы аграрного образования в целом и в регионе в частности, дистанционному образованию необходимо уделять повышенное внимание, вследствие эффективности его использования в условиях высокой территориальной рассредоточенности аграрных образовательных учреждений в Алтайской крае.

Сложившаяся социально-образовательная ситуация обуславливает особенно интенсивное развитие в регионе непрерывного аграрного образования с особым акцентом на гибкие образовательные услуги, в которых совмещаются возможности общеобразовательной и профессиональной подготовки.

7. Принцип диверсификации (вариативности) подразумевает расширение перечня предоставляемых образовательных услуг, освоение учащимися новых, ранее не существовавших видов деятельности. Его реализация требует разнообразия образовательных программ, разрабатываемых «под потребителя» и основана на многообразии образовательных потребностей личности, путей, способов и средств включения ее в образовательный процесс.

8. Принцип системности подразумевает, что практической реализацией концепции непрерывного образования должно быть не просто дальнейшее совершенствование работы отдельных типов образовательных учреждений, увеличение количества этих типов или размаха их деятельности, а создание именно системы непрерывного аграрного образова-

ния, организационным принципом и основой построения которой должен стать системный подход.

9. Принцип опережающего характера обучения – означает устремленность непрерывного образования в будущее, направленность на решение проблем умственного и научно-технического развития человека и общества на основе использования полученных знаний [6].

10. Принцип демократизма и всеобщности – означает доступность и многообразие содержания, видов и форм предоставляемых человеку образовательных услуг любого уровня, в любом месте, в любое время в соответствии с его потребностями, интересами и возможностями [4]. Он предполагает возможность свободного самозаверждения и самовыражения каждого человека в сфере образования, а также равные права и возможности всем образовательным учреждениям одинакового уровня и профиля независимо от их территориального расположения или отраслевой принадлежности.

11. Принцип гуманизма – выражается в ориентации образовательных процессов на присвоение личности общечеловеческих идеалов и ценностей. Наука, культура, искусство – все достижения духовного развития в системе непрерывного образования превращаются из предмета изучения в органичный компонент учебно-познавательной и воспитательной деятельности, который определяет не только цели и содержание образования, но и формирует взаимоотношения между субъектами образовательного процесса.

Данный принцип предполагает создание такого уклада жизни образовательного учреждения, при котором осуществляются совместная творческая деятельность, взаимообучение, взаимообогащение и диалог субъектов образовательного процесса, создаются возможности для проявления и развития



творческой индивидуальности каждого, учитывается менталитет села, его потребности и возможности.

12. Новым принципом непрерывного профессионального образования в современных условиях становится его социальная открытость, что предполагает его органическую включенность в социально-экономические отношения, способность отслеживать и адекватно реагировать на динамику развития рынка труда, структуру востребованных профессий, а также на диктуемые обществом социально-культурные приоритеты.

#### Библиографический список

1. Маслов, В.И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, В.М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа (75 лет): ежегодник. – 1993.
2. Иванова, Л.А. История возникновения идеи непрерывного образования и современное состояние проблемы / Л.А. Иванова // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / Под патронажем Российской академии образования, ГНПБ им. К.Д. Ушинского. – М.: OIM.RU, 2000-2001. – Режим доступа: <http://www.oim.ru>
3. Филатов, С. Оценка качества модели непрерывного образования / С.Филатов, Н. Сухорукова // Высшее образование в России. – 2005. – №8.
4. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. *Статья поступила в редакцию 8.12.08*

УДК 371:351.851

*Е.И. Валяева, соискатель БГПУ, г. Рубцовск, E-mail: [rpk@rub-rpc.ru](mailto:rpk@rub-rpc.ru)*

### СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Социокультурная компетентность предусматривает формирование профессиональных знаний и умений в сочетании с критичностью мышления. Социальная компетентность это совокупность знаний, умений, навыков необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме. Компетентность проявляется в успешной профессиональной деятельности специалистов.

*Ключевые слова:* социокультурная компетентность, профессиональная деятельность, специалист, профессиональные навыки и умения, требования, подготовка специалистов, система принципов.

В современном обществе образование стало одной из важнейших сфер человеческой деятельности. От его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и способов деятельности, принятию нестандартных решений [1, с. 33].

Известно, что именно темпы развития общества и экономики во многом определяют требования к профессиональным навыкам и умениям будущих специалистов. Экономический подъем России обусловил и необходимость улучшения качества подготовки кадров.

С позиций новых приоритетов, связанных с укреплением человеческого ресурса страны, актуализируется проблема образования в целом, которую следует рассматривать в качестве универсальной компоненты профессиональной подготовки любого специалиста [1, с. 34].

Сегодня потребность в педагогических кадрах высока. В школах нужны знающие и социально подготовленные учителя. Готовность специалиста заключается не только в усвоении им полного состава специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности, но и в овладении нормами профессионального поведения, осуществление самоанализа и коррекции собственных профессиональных действий.

Для школы необходим педагог, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Педагог должен иметь хорошую методическую подготовку, владеть различными методами организации познавательной деятельности учащихся на уроке, проводить вместе с ними поисково-исследовательскую работу, укрепляющую их интерес к учебному предмету. Педагог средней школы—это организатор учебной, поисковой работы, наставник и консультант.

В педагогической деятельности педагог ассоциируется с активным творческим началом, он инициатор и организатор

В дополнение ко всему непрерывное образование способно стать средством поддержки человека в кризисных социальных условиях.

Таким образом, выявленные принципы, являющиеся фундаментальной основой функционирования и развития непрерывного образования, позволяют в дальнейшем выделить приоритетные направления развития и проектирования системы непрерывного аграрного профессионального образования.

совместной деятельности, управляющий процессом общения. На каждом занятии преподаватель создает атмосферу духовного общения, учит мыслить, выражать и формулировать собственные суждения.

В настоящее время и в ближайшем будущем на рынке труда, по прогнозам экспертов, будет наблюдаться превышение предложения над спросом. Известно также, что динамика спроса на квалифицированные кадры в России вступила в противоречие с традиционно сложившейся структурой их подготовки [2, с. 72].

Структура подготовки основывается на принципах профессиональной подготовки будущих специалистов. Важным компонентом основной образовательной программы является система принципов обучения, воспитания и развития специалистов и требования к их реализации во взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса в колледжах и ВУЗах. В качестве примера мы можем привести следующую систему принципов:

Принцип природосообразности:

- организация образовательного процесса с учетом особенностей возрастного развития обучающихся;
- использование природных и социальных условий жизни человека как фактора его воспитания и обучения;
- организация образовательного процесса, исходя из реальных условий жизнедеятельности обучающихся.

Принцип гуманизма:

- воспитание личности является целью образовательной деятельности;
- гармонизация личности в процессе образовательной деятельности;
- приоритет общечеловеческих ценностей в системе моральных норм и правил;
- актуализация положительных качеств личности с целью превращения их в факторы ее саморазвития.

Принцип демократизации образовательной деятельности:

- повышение внутренней ответственности участников образовательной деятельности как условие развития самоорганизации;

- педагогически целесообразное делегирование управленческих функций, полномочий и ответственности участникам образовательной деятельности.

Принцип экологичности образовательной деятельности:

- организация образовательного процесса обеспечивает сохранение и укрепление здоровья участников;

- создание условий для здорового образа жизни участников образовательного процесса.

Принцип культуросообразности:

- субъекты образовательной деятельности должны обладать достаточным уровнем культурной компетентности;

- творчество в образовательном процессе должно носить культуросообразный характер;

- взаимоотношения в образовательном процессе должны носить культуросообразный характер, тем самым способствовать воспитанию толерантности у субъектов образовательной деятельности.

Источниками принципов могут быть культурные традиции, а также идеи, находящиеся в основе современных социальных и профессиональных тенденций, и научно обоснованные принципы, направленные на совершенствование или модернизацию образовательного процесса в образовательном учреждении.

Выпускники должны исследовать не только экономические, но и социальные, психологические, политические факторы, чтобы адаптироваться к ситуации, сложившейся в трудовой среде.

Исследования, проведенные в Институте среднего профессионального образования Российской академии образования (Г.В. Мухаметзянова, Л.А. Волович, Н.М. Таланчук, Г.И. Ибрагимов и др), показали, что изменение требований к специалистам в первую очередь определяется технологическим переоснащением производства, повышение интеллектуализации труда.

Необходимость в конкурентоспособных, мобильных специалистах диктует потребность в подготовке кадров широкого профиля, в основе которой лежит функциональный подход, что обуславливается быстрой сменой не только объектов, но и средств труда.

Корнейченко Н.В. ассоциирует конкурентоспособность специалиста с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах [2, с. 73].

В последние годы, характеризуя индивидуальную степень соответствия требованиям профессии, исследователи все чаще используют понятие «компетентность». Она проявляется в успешной профессиональной деятельности специалистов, в освоении ими ее значения и специфических задач в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении.

Болотов В.А. и Сериков В.В. под компетентностью понимают сочетание психических качеств, или психическое состояние, когда человек действует самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладает способностями и умением выполнять определенные функции [3]. Многие исследователи считают, что формирование профессиональной компетенции зависит от уровня профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности, навыков самовоспитания и самообразования [1].

По нашему мнению, социокультурная компетентность является составляющей профессиональной деятельности студента, во – первых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний и успешное применение их в конкретных условиях, а также владение новой информацией, а любая профессиональная деятельность особенно педагогическая предполагает обновление знаний в какой – то определенной области, их применение на практике. Во – вторых, компетентность

– это не просто обладание знаниями, а скорее, потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знание), так, и процессуальный (умение) компоненты. А мы знаем, что профессиональная деятельность предполагает не только знание существа проблемы, но и умение решать ее практически, т.е. владеть методом решения, и для каждого профессионала это является неотъемлемой частью его деятельности. Нужно отметить, что гибкость метода – второе важное качество компетентности для любого профессионала.

В – третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения, т.е. он должен обладать критическим мышлением. По мнению М.А. Чошанова, содержание понятия «компетентность» включает в себя следующие основные признаки: мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления.

Как видно из проведенного анализа профессиональная компетентность предусматривает прежде всего формирование профессиональных знаний и умений в сочетании с критичностью мышления.

Ряд исследований А.К. Маркова говорят о необходимости формирования социальной компетенции специалиста, понимая под ней совокупность знаний, умений, навыков, необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме (в семье, трудовом коллективе, малой группе). Учеными разрабатываются психолого- педагогические средства и условия социального становления школьников (В.Г. Бочарова, А.В. Петровский, Г.Н. Филонов), рабочих и специалистов среднего звена (Г.В. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова), специалистов высшей квалификации (Митина и др). В последние годы основными парадигмами развития педагогического знания стали личностно ориентированное обучение (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якимонская) и педагогика индивидуальности (О.С. Гребенюк, Ю.М. Орлов). В этих концепциях, акцентируется внимание на формировании личностных свойств и качеств человека, будущего специалиста, его личной и индивидуальной компетенции.

Согласно исследованиям Пан С. [5]. Можно выделить параметры оценки и самооценки социокультурной компетенции будущего специалиста: Он должен знать:

- основополагающие документы: "Стратегию модернизации содержания общего образования", "Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года", "Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования";

- методологические основы личностно ориентированного, индивидуального и компетентного подходов к обучению и механизмы их реализации;

- содержание образования по предмету на базовом и профильном уровнях;

- методику разработки и организации элективных курсов;

- методику организации проектной, научно-исследовательской деятельности учащихся. Будущий специалист должен уметь:

- проектировать образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала в деятельности учеников, развитие исследовательской деятельности и социальной практики;

- использовать многообразие видов и форм деятельности учащихся (проектные, индивидуальные и групповые формы деятельности школьников; самостоятельная работа с различными источниками информации и базами данных; социальную практику; дифференциацию учебной среды: классно-кабинетное пространство, лаборатории т.д.);

- дополнительно к традиционным формам использовать новые виды, формы, методы и средства определения динамики продвижения учащихся в учебном процессе, учитывающие индивидуальные особенности учащихся;

- строить логику преподавания предмета, исходя из потребностей и возможностей учащихся; диагностировать и контролировать ситуации развития коллектива и каждого школьника; прогнозировать трудности, определять их причины и пути исправления;

- применять методы и технологии обучения, формирующие практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующие самостоятельную работу учащихся, закрепляющие опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, способствующие самоорганизации школьников, становлению их ценностных ориентации;

- использовать в учебном процессе возможности информационных технологий для открытого образования;

- обеспечить практическую ориентацию образования, формирование компетентностей учащихся (интеллектуальной, коммуникативной, познавательной, информационной, гражданско-правовой и др.);

- содействовать профессиональному самоопределению учащихся.

Опросы, проведенные среди работодателей, говорят о том, что важными качествами личности при приеме на работу являются следующие: порядочность, обязательность, надежность, четкость, коммуникабельность. А именно эти качества нужны для успешной профессиональной деятельности будущего специалиста, независимо от рода деятельности [2, с. 74]. Подготовка современного специалиста по нашему мнению, должна ориентироваться на формирование единства его компетентностей в профессиональной, социальной и личной сферах. Только интеграция всех этих компетентностей может обеспечить современному выпускнику профессионального учебного заведения конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

#### Библиографический список

1. Якупова, А.Р. Социально – педагогическая компетентность – необходимая составляющая профессиональной деятельности студента технического ВУЗа / А.Р. Якупова, А.А. Матвиенко // Высшее образование. – 2008. – №10.
2. Корнейченко, Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях рынка труда // Высшее образование. – 2008. – №10.
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10.
4. Коканова, Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста // Высшее образование. – 2008. – №10.
5. Пан, С. Подготовка педагога профильной школы // Народное образование. – 2004. – №1.
6. Салманова, Д.А. Социально – педагогический тренинг как средство формирования педагогической культуры // Управление образованием. – 2008. – №2.
7. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
8. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.

Статья поступила в редакцию 15.06.09

УДК 371.11

*Л.А. Веретенникова, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: sob\_nat@mail.ru*

### АСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается авторская интерпретация ключевых принципов организации педагогического взаимодействия в системе дополнительного профессионального образования. Данные принципы анализируются в аспекте использования их потенциала в проведении комплексного педагогического исследования.

**Ключевые слова:** ключевые принципы организации образовательного взаимодействия, система дополнительного профессионального образования, гуманистическая направленность управленческой деятельности руководителей.

Современная российская система образования на протяжении многих лет развивается в условиях неопределенности, испытывая интенсивное разновекторное внешнее воздействие. Гармоничное соединение внешних направлений и содержания внутреннего качественного развития образовательных учреждений, селективный подход к вычленению, усиливающих эти векторы, внешних тенденций напрямую зависит от человеческого фактора. Приоритетное значение в этой связи приобретает личность руководителя, берущего на себя ответственность принимать решения. Устойчивость управляемого им объекта находится в зависимости от внутренней устойчивости его как субъекта управленческой деятельности и выстраивается на сформированной и глубоко осмысленной им ценностной профессиональной мировоззренческой позиции, которая выступает ключевым императивом его действий.

Проблема, которая инициировала осуществленное нами исследование, относится к разряду декларативно обозначенной, но без разработанных методологических, теоретических, технологических подходов к ее разрешению. Суть ее заключается в развитии гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования. С одной стороны, призыв к разрешению этой проблемы так давно звучит с различных «общественных трибун», что острота восприятия ее социальной актуальности притупляется. С другой стороны, очевидна следующая тенденция – 91 % опрошенных нами педагогов – руководителей считают осуществляе-

мую ими управленческую деятельность гуманистической, но в то же время не могут четко сформулировать ее характеристики. Прочтение данного факта и другой полученной эмпирической информации указывает на то, что большинство управленцев позиционируют себя как гуманистически ориентированных руководителей, но вместе с тем ими не осуществляется внутренняя работа по выстраиванию собственной ценностной профессиональной позиции, которая должна лежать в основе детерминации гуманистической направленности реализуемой ими управленческой деятельности. Только глубоко осмысленное, базирующееся на выверенных теоретико – методологических позициях, переработанных в процессе духовной активности в личностные ценности, профессиональное мировоззрение управленцев может принципиально изменить содержательное наполнение управленческой деятельности как на личностном, так и на системном уровне. Достижение данной цели предполагает приложение целенаправленных усилий субъектов, а для этого необходимо осознание ими этой проблемы в своей профессиональной деятельности и устойчивая мотивация для ее разрешения. Вот именно в данном круге проблем и осуществлялось наше исследование.

Определяя логику и выстраивая структуру опытно – экспериментальной работы, которая проводилась нами на протяжении более десяти лет, а именно с 1996 года, на базе факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Барнаульского государст-

венного педагогического университета, мы учитывали следующие исходные положения. Во – первых, подготовка управленческих педагогических кадров нормативно не предполагает базового профессионального образования, поэтому большинство руководителей фактически являются просто учителями – предметниками. Во – вторых, управленческая подготовка осуществляется в формате курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, которые в силу ограниченности финансирования, и как следствия, сокращения часов, заложенных в программы, носят эклектический, селективный характер и имеют четко заданную функциональную направленность. В последние время, требования к уровню профессионализма руководителей системы образования многократно возрастают, в связи с усложнением управленческих механизмов, регулирующих деятельность образовательных учреждений. Возможности получить качественное профессиональное образования минимизируются. Проводимое нами исследование осуществлялось в ситуации, когда объемы финансирования и количество часов, выделяемых на курсы повышения квалификации, сокращались как «шагреневая кожа». Однако нам удалось осуществить эксперимент с опорой на базовые принципы организации образовательного процесса на ФПК и ППРО. Обозначим авторскую интерпретацию тех из них, которые имеют приоритетное значение для нашего исследования.

Принцип цикличности реализуется по отношению к контингенту слушателей курсов ФПК и ППРО. Достаточно устойчивый процент руководителей системы образования посещают курсы один раз в пять лет. В рамках данной цикличности ярко прослеживается карьерная динамика руководителей. Внешне динамическая вертикальная карьера–слушатель каждое новое посещение курсов осуществляет в новой управленческой должности. Внешне статичная карьера–в течение двадцати лет руководитель посещает курсы в должности директора школы, переходя из категории начинающего в категорию опытного. В данных случаях ярко проявляется внутренняя динамика профессионализма управленца, которая влечет за собой смену образовательных потребностей, проистекающих из глубокого осмысления и фиксации своих ценностных профессиональных позиций и оформления собственной парадигмы содержания и направленности управленческой деятельности. С опорой на принцип цикличности нам удалось проработать ключевые гипотезы каждого этапа эксперимента с конкретными руководителями, на протяжении пятнадцати лет, отслеживая тенденции в изменении их взглядов, профессиональных позиций и качества проявления гуманистической направленности их управленческой деятельности.

Принцип преемственности и взаимодополняемости образовательных программ, реализуемых на курсах ФПК и ППРО. Действие обозначенного принципа подчеркивает специфику учебного процесса по отношению к взрослым, профессионально состоявшимся специалистам в сфере управления образованием. Стабильная часть контингента слушателей посещают курсы один раз в пять лет, образовательные программы повышения квалификации ограничены во временном ресурсе, поэтому существует практика четкого отслеживания преемственности и взаимодополняемости содержания курсов. Для достижения данной цели используется блочно-модульная система. Ее применение позволяет, в рамках заданной учебным планом тематики курса, активизировать модули в зависимости от их актуальности и образовательных потребностей слушателей. Учет данного принципа организации образовательного процесса сделал возможным, без нарушения образовательных стандартов, реализовать содержательную, организационную, методическую преемственность всех этапов опытно-экспериментальной деятельности, органично вписываясь в задачи и логическую структуру работы факультета в целом.

Принцип региональности актуализирует создание и развитие единого образовательного пространства, которое активно формируют участники образовательного взаимодействия. Региональное образовательное пространство глубоко интег-

рировано в российское образовательное пространство, но тем не менее специфика региона накладывает отпечаток на формирование его уникальности. В отличие от системы образования, деятельность которой более формализована и нормативно закреплена, человеческий ресурс выступает в ней в качестве одного из компонентов. Образовательное пространство напрямую формируется субъектами и вычленив в нем структурно взаимоподчиненные компоненты невозможно. Это есть некое духовное явление представляющее собой качественную квинтэссенцию ментально значимых результатов интересующего взаимодействия участников образовательной деятельности. Принцип региональности позволил расширить пространственно-временные границы опытно-экспериментальной деятельности. А именно, выйти за пределы временно-пространственных ограничений учебного процесса на факультете. Так как все субъекты когнитивной деятельности активно включены в пространство и постоянно в нем пересекаются, оказывая влияние друг на друга, на уровне формальных мероприятий, на уровне неформальных событий; опосредованно через обмен мыслями, нравственными, поведенческими позициями и др., осуществляем при помощи различных региональных информационных ресурсов.

Принцип непрерывности образовательного взаимодействия содержательно пересекается с принципом региональности, но имеет свою специфику. Содержательное совпадение принципов заключается в присутствии интересующего взаимодействия, а различие в том, что в первом случае оно носит контекстный характер, а во втором – целенаправленный. Принцип непрерывности реализуется через разнообразные формы образовательного взаимодействия, с целью использования научного потенциала факультета, как структурного компонента системы ДПО, в решении совокупности задач эффективного управления образовательными учреждениями региона. Это взаимодействие осуществляется на протяжении всего межциклового периода в прохождении руководителями системы образования повышения квалификации на базе ФПК и ППРО и проявляется в различных формах: научного консультирования управления образовательными учреждениями; научного консультирования управленческих структур различного уровня; организации и проведения выездных занятий по актуальным управленческо-педагогическим проблемам; модераторской подготовки управленческих кадров и т.д. Методологическая опора на этот принцип сделала возможным решать задачи опытно-экспериментальной работы, осуществляя включенное наблюдение в практическую деятельность руководителей системы образования.

Опора на данные принципы качественно повлияла на получение промежуточных результатов между основными этапами эксперимента, осуществляемого в рамках образовательного взаимодействия на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих педагогических кадров.

Кратко остановимся на структурной характеристике каждого из этапов опытно-экспериментальной работы. Первый этап – «проблемно-актуализационный (подготовительный)». Рабочая гипотеза, регулирующая когнитивную деятельность на данном этапе, заключалась в предположении о том, что качественно организованное образовательное взаимодействие в пространстве курса «Истории науки управления» позволит выявить точки напряженности в управленческой деятельности руководителей системы образования, выводящие на постановку проблемы. В соответствии с гипотезой была обозначена цель – зафиксировать проблему развития гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования. В результате осуществления данного этапа, посредством использования разработанного нами механизма скрытой рефлексии, удалось вскрыть точки напряженности в анализе руководителями системы образования содержательных аспектов генезиса управленческой науки, что позволило обозначить противоречия, выводящие на постановку проблемы исследования. Организация исследования на дан-

ном этапе осуществлялась в содержательном пространстве курса «История науки управления».

Второй этап – «проблемно-фиксированный (субъектный)» осуществлялся в рамках проверки гипотезы о том, что осознание руководителями системы образования проблемы гуманистической направленности управленческой деятельности происходит наиболее активно при анализе конфликтных профессиональных ситуаций. Отсюда вытекает постановка цели данного этапа – через специально организованную индивидуальную и коллективную работу по анализу конфликтных профессиональных ситуаций вывести руководителей системы образования на осмысление проблемы антропологического наполнения управленческой деятельности и предание ей гуманистической направленности. Полученный результат заключался в осознании педагогами – управленцами, как субъектами управленческой деятельности, противоречия между декларируемыми гуманистическими принципами и их реальным воплощением в управлении, формирование мотивационной готовности к развитию гуманистической направленности управленческой деятельности. Экспериментальная деятельность осуществлялась в содержательном пространстве курса «Конфликтология».

Третий этап опытно – экспериментальной работы, обозначенный нами как «проблемно – разрешительный (деятельностный)», был направлен на проверку гипотезы о том, что управленческая деятельность руководителей системы образования приобретает гуманистическую направленность, если она является результатом их осознанных целенаправленных усилий, выстраиваемых на личностной философско – мировоззренческой антропологической позиции. Цель этапа – педагогическими средствами инициировать философско – антропологическую активность управленцев, что в свою очередь будет способствовать преданию их управленческой деятельности гуманистической направленности. Результат, полученный на данном этапе, – осмысление руководителями системы образования антропологической сущности управленческой деятельности; самоисследование содержания собственной профессиональной деятельности и проектирование качественных изменений по преданию ей гуманистической направленности. Данный решающий этап эксперимента осуществлялся в содержательном пространстве курса «Управленческая антропология».

Опора на перечисленные выше принципы организации образовательного процесса на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и использование содержательного пространства обозначенных курсов, позволили выполнить комплексное педагогическое исследование, минимизировав влияние таких негативных факторов, как ограниченность временного ресурса и дискретность образовательного взаимодействия.

Курс «Управленческая антропология» является нашей авторской разработкой и выполняет системообразующую роль в организации всей экспериментальной деятельности. Его содержание выстраивается на основе разработанного нами философско-антропологического подхода к развитию гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования. Организация педагогического взаимодействия была ориентирована на получение качественных результатов в разрешении проблемы исследования. К этому моменту уже выявленными и частично устраненными являлись проблемы, актуализируемые противоречиями:

- между позиционированием руководителями образовательных учреждений своей управленческой деятельности как гуманистической и отсутствием у них сформированного представления о сущности ее проявления;

- между присутствием в управленческой практике руководителей системы образования проблем, связанных с низкой степенью проявления гуманистической направленности их управленческой деятельности и невозможностью исправить данную ситуацию без понимания управленцами истинных причин происходящего;

- между потребностью в стабильных и устойчивых основаниях своей профессиональной жизнедеятельности и крайне нестабильного развития внутренней и внешней среды системы образования.

Данные противоречия, выводили на уточнение ключевой проблемы нашего исследования, а именно: выход на философский уровень осмысления руководителями системы образования антропологического наполнения собственной управленческой деятельности и выстраивание в ней, посредством субъективной активности, гуманистических позиций, являющихся основанием ее устойчивости и стабильности, которые, в свою очередь, формируют вектор ее направленности.

Большое внимание в исследовании уделялось мотивации руководителей системы образования к развитию гуманистической направленности своей управленческой деятельности, а точнее ее трансформации и динамики на протяжении всех этапов опытно-экспериментальной работы. На первом этапе мотивация у большинства управленцев практически отсутствовала по причине низкой степени проблематизации гуманистической направленности их управленческой деятельности. На втором этапе показатели мотивационной готовности качественно изменились, так как процесс осознания проблемы был запущен. На третьем этапе удалось выйти на уровень практически полной мотивационной готовности руководителей системы образования, обусловленный тем, что проблема гуманистической направленности их профессиональной деятельности «пробилась» через ее осознание в область личных профессиональных смыслов большинства управленцев. Поэтому заданная цель образовательного взаимодействия являлась мотивационно подкрепленной и в смысловом плане личностно значимой.

Познавательная активность слушателей, реализуемая в формате курса «Управленческая антропология» имела два основных вектора направленности, которые мы условно обозначили, структурировав когнитивный компонент образовательного взаимодействия на когнитивно-актуальный и когнитивно-потенциальный. Специфика обучения взрослых заключается в том, что любая учебная информация соотносится слушателями с собственными эмпирическими выводами и новыми перспективными целями профессиональной деятельности, что обуславливает селективность процесса ее восприятия. Четко прослеживаются три варианта. Первый, когда информация не входит в область интересов личности и ее восприятие идет «по-касательной», то есть слушатель остается индифферентным в выстраиваемом на ее основе взаимодействии. Второй, когда информация вписывается в круг решаемых руководителем в настоящий момент проблем, то есть она соответствует его сегодняшнему профессиональному уровню и происходит формирование определенного баланса между обсуждаемыми им на курсах теоретическими выводами и результатами собственной управленческой практики. Эту ситуацию мы обозначили как когнитивно-актуальный компонент образовательного взаимодействия. Его характеристики: активный диалог, наличие устойчивой профессиональной позиции, высокая степень мотивации в процессе обучения, сильная психозмоциональная напряженность взаимодействия. В рамках данной части когнитивного компонента осуществлялась опора на теоретические установки и предоставленную нами информацию по управленческой антропологии, которая была наработана на уровне философско-методологического и научного изыскания в контексте, обозначенном проблемой исследования. Управленцам необходимо было публично доказать, что осуществляемая ими управленческая деятельность имеет гуманистическую направленность. Это, в свою очередь, требовало от них найти указанный выше баланс между теорией и практикой, посредством выполнения анализа, рефлексии, осмысления своей управленческой деятельности и соотнесение ее результатов с информационно-теоретическими опорами. Баланс смогли найти не все руководители. При наложении конкретных теоретических прописанных характеристик гуманистического наполнения управленческой деятельности, правомерность которых на уровне понимания

не оспаривалась управленцами, практически у всех из них происходили качественные упушения в их практической реализации.

В рамках когнитивно-актуального компонента образовательного взаимодействия осуществлялась внутренняя работа – критическое осмысление руководителями системы образования содержания своей профессиональной деятельности. И даже если при публичной защите многие из них стремились «сгладить» вскрытые при самоанализе негативные моменты, то вместе с тем это усиливало их активность в реализации когнитивно-потенциального компонента.

Когнитивно-потенциальный компонент напрямую связан с профессиональным стремлением управленца к самоосуществлению, основывающемуся на трансцендентных возможностях человека. Принимая классификацию А.А. Деркача, который выделяет в процессе самоосуществления три этапа – самоактуализацию, самосовершенствование и самореализацию [1, с. 22]., отметим следующее. В процессе реализации когнитивно-актуального компонента осуществлялась самоактуализация руководителя как профессионала, ориентированного на гуманистические тенденции в управленческой деятельности. На стадии реализации когнитивно-потенциального компонента предполагалось, что через проективные методы обучения активизируется процесс профессионального совершенствования и накопленный в результате потенциал обязательно выйдет на этапе самореализации, что приведет к качественным изменениям самого характера деятельности и характеристик управляемого объекта – системы образования.

Детализация когнитивной деятельности была достигнута за счет фиксации компонентов внутри нее. Когнитивно-актуальный компонент уточнялся за счет выделения в нем другого компонента – рефлексивно-оценочного, суть деятельности в процессе реализации которого была уже нами описана. Уточнение когнитивно-потенциального компонента осуществлялось посредством введения проективно-деятельностного компонента, содержательное наполнение которого включало в себя подготовку слушателями проекта выстраивания собственной управленческой деятельности в соответствии с принципами управленческой антропологии, придающими управлению гуманистическую направленность. Слушатели, используя информационно-теоретические опоры, результаты анализа собственного опыта, данные, полученные в процессе рефлексии и условно разделенные на те, которыми можно гордиться и те, которые субъекта принципиально не устраивают, подготавливали проект развития гуманистического содержания собственной управленческой деятельности на заданных уровнях: личностном, командном, организационном, внутрисистемном (система образования).

Особой строкой следует отметить выявленные нами специфические педагогические условия организации образовательного взаимодействия взрослых. Педагогические условия, так как они активизируют процесс личностного развития руководителей системы образования и специфические потому, что проявляются в образовательной ситуации взрослых, профессионально состоявшихся слушателей.

Первое, выявленное нами условие – это герменевтически-резонирующее взаимодействие. Мы считаем, что именно данное обозначение наиболее точно передает суть происходящего. В самом общем выражении герменевтика – это искусство и теория истолкования, имеющая целью выявить смысл текста, исходя из его объективных и субъективных толкований. В переводе с греческого термин «герменевтика» имеет несколько близких значений «разъяснять, растолковывать, истолковывать». Общая основа этих значений – «делать понятным», «доводить до понимания». Но не обязательно следует считать объектом истолкования (т.н. интерпретации) только содержание текста, так как это ссылка на исток возникновения данной деятельности, направленной на толкование священных текстов Библии. Не менее важным в герменевтике являются методологические позиции, углубляющие процесс понимания и выводящие его на уровень духовной активности. Опираясь на анализ научных взглядов Ф. Шлеймахера, Э.

Гуссерля, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Х.- Г. Гадамера и др., мы сочли возможным дать характеристику организованного нами образовательного взаимодействия именно в герменевтическом ключе. Так как антропологическое наполнение управленческой деятельности руководителей системы образования в полной мере является продуктом именно понимания, а не логического познания. Для того, чтобы понять и осмыслить данный рассматриваемый объект, субъект должен находиться с ним в одном герменевтическом круге, продвижение в котором происходит не только за счет развития объекта, но и за счет соответствующего движения субъекта от тематического содержания сознания к нетематическому (Э. Гуссерль). Иными словами, в процессе понимания меняется сам субъект, расширяется горизонт его сознания и он выходит на более глубокий уровень понимания объекта, то есть в процессе понимания как бы меняется объект, хотя онтологически он остается прежним. Так и в нашей когнитивной ситуации, чем больше руководители стремились постигнуть суть управленческой антропологии, тем ярче проявлялась их духовная активность и углублялась степень понимания проблемы, а выплеск этого переживания осуществлялся через предание своей управленческой деятельности гуманистической направленности.

Еще один аспект описываемого нами условия – это резонирующее взаимодействие. Этот синергетический нюанс свойственный человеку как самоорганизующейся системе позволяет выделить акцент на позитивных изменениях, происходящих в личности под влиянием герменевтических усилий. То есть внутренняя работа, расширяющая горизонт понимания индивида и влияющая на формирования содержания его сознания, а как следствие на его ценностно-мировоззренческую подсистему, безусловно, оказывает резонирующее воздействие на него как на систему. В результате усиливаются флуктуации, что в свою очередь может повлиять и на появление нового аттрактора. Важно иметь в виду, что если человек уже переживал эту проблему, то подобные флуктуации уже происходят в его системе и данное резонирующее воздействие будет иметь гораздо больший эффект, нежели на другого участника процесса. Итак, условие герменевтически-резонирующего взаимодействия способствует повышению эффективности процесса развития гуманистической направленности управленческой деятельности руководителей системы образования в образовательном взаимодействии.

Следующее выделенное нами педагогическое условие – интересубъектная активность. Феномен интересубъектности и его влияние на формирование смыслового пространства личности достаточно полно прописан в психологических работах, развивающих неоклассическую парадигму психологии (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, В.И. Слободчиков и др.). Интерпретируя ключевые послы данных исследований, мы с полной очевидностью пришли к выводу: любая, в том числе управленческая деятельность как объект анализа и осмысления, может инициировать когнитивную и рефлексивную активность субъекта, только если эти действия выстраиваются на аксиологической базе. Не сама по себе деятельность как сфера заполнения временной структуры профессионала и приложения его управленческих интенций, а источник смыслового наполнения жизни, оправдывающий его человеческое предназначение. Проблематика антропологического наполнения управленческой деятельности и рассмотрение возможностей оптимизации ее гуманистической направленности отлично вписывается в контекст формирования смыслообразующего образовательного пространства. Источниками которого являются два момента. Выстраивание педагогического процесса таким образом, что он стимулирует межсубъектное взаимодействие за счет уже изначально имеющих у субъектов профессиональных общностей – педагогической и управленческой деятельности, которые они осуществляют, а так как деятельность и сознание тесно взаимосвязаны (С.Л. Рубинштейн), то все это дает предпосылки для формирования ключевых в их деятельности, осознанных ими точек напряжения, запускающих активный процесс смыслообразования и

порождающих обозначенную нами активность. Предлагаемая проблематизация, инициирующая проблемную ситуацию, стимулирует процесс смыслообразования, так как вырастает из произведенной диагностики этих точек напряжения. Как отмечает В.И. Слободчиков, развитие собственной самобытности невозможно из углубления в самого себя, оно возможно только в общности с Другим. Только находясь в тесном взаимодействии, а особенно взаимодействии образовательном, педагогическом, так как здесь изначально предполагаются развивающие цели, человек может раскрыть свой потенциал, выйти за пределы «Я-сегодняшнего», в том числе и в понимании своего профессионального самоосуществления. Именно в таком взаимодействии руководитель для определения своей профессиональной позиции может испытать потребность выхода на философский уровень осмысления управленческой деятельности.

Третье, выявленное нами специфическое педагогическое условие, находящееся в тесной интеграции с двумя вышеописанными, но имеющее собственные характеристики – это условие временно-пространственной концентрации полисубъектной ментальной активности. В данном случае акцент следует сделать не на полисубъектной ментальной активности, которая семантически тесно связана с интересубъектной, а на временно-пространственной концентрации. Так как именно эти две переменные многократно усиливают степень и интересубъектной, и, как ее составной части, полисубъектной ментальной активности. Временно-пространственная концентрация ментальной активности – это характеристика, заданная организационными факторами протекания образовательного процесса в системе ДПО. Временная концентрация напрямую связана с высокой степенью интенсификации педагогического взаимодействия, данный интенсификатор заложен как в содержании профессиональных образовательных программ в целом, так и в содержательно-организационной специфике каждого курса. Однако кроме объективно заданного временного интенсификатора в педагогическом взаимодействии присутствует еще так называемый субъективный временной интенсификатор. Суть субъективного временного интенсификатора заключается в том, что в организации своей повседневной профессиональной деятельности у субъекта, как правило, отсутствует временной ресурс для выхода на данный уровень ментальной активности. Руководитель затягивается в «воронку» повседневности, рабочее время жестко структурируется в соответствии с потребностями управленческой практики. Возникающие критические ситуации в большей степени решаются при помощи «наработанных» профессиональных навыков, что зачастую неэффективно, но не влечет существенных временных затрат. Ментальная активность личности профессионала может вывести его на новый качественный уровень решения управленческих проблем, если подход к их решению будет осуществляться на основе четко выстроенной ценностной гуманистической управленческой позиции руководителей системы образования, который в свою очередь является продуктом философского уровня осмысления онтологии управления и с данной «высоты» нахождения себя в этом ценностном пространстве (профессиональная самоидентификация). Таким образом, в условия педагогического процесса на курсах повышения квалификации руководитель имеет временную возможность сосредоточиться на более высоком уровне осмысления управленческой деятельности, при условии ее стимулирования задачами и общей логикой выстраивания образовательной ситуации.

Пространственная концентрация ментальной активности управленцев подразумевает формирование в педагогическом процессе уникального профессионально-развивающего пространства. Его уникальность заключается в том, что группы формируются с максимальной степенью общности профессиональных характеристик: стаж работы, категория образовательного учреждения, принадлежность сельской или городской местности, актуальная проблемная направленность образовательной программы для каждого потока и т.д. Этот фактор делает группу более сплоченной и является предпосылкой для активного интересубъектного взаимодействия. Физическая пространственная концентрация, заданная объективными условиями, начинает перетекать и формировать уникальное духовное пространство, состоящее из ментальных интенций личностей, объединенных сферами антропологически обогащенных видов деятельности: управленческой и педагогической.

Опора на данные специфические педагогические условия способствовала максимальному использованию в нашем исследовании потенциала системы ДПО в формировании и развитии у ее слушателей собственной, детерминирующей всю управленческую деятельность, профессиональной ценностной позиции, являющейся результатом внутренней, напряженной духовной активности. Данная духовная активность по своей сущности представляется философской, то есть базовой, жизнеопределяющей «платформой», на которой выстраивается вся система ценностно-мировоззренческих позиций личности.

Опора на данные специфические педагогические условия способствовала максимальному использованию в нашем исследовании потенциала системы ДПО в формировании и развитии у ее слушателей собственной, детерминирующей всю управленческую деятельность, профессиональной ценностной позиции, являющейся результатом внутренней, напряженной духовной активности. Данная духовная активность по своей сущности представляется философской, то есть базовой, жизнеопределяющей «платформой», на которой выстраивается вся система ценностно-мировоззренческих позиций личности.

#### Библиографический список

1. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
2. Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрин. – Томск: Изд-во ТГУ, 2002.
3. Мамардашвили, М.К. Картезианские размышления / М.К. Мамардашвили. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1999.
4. Мамардашвили, М.К. Введение в философию / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Классика – Азбука, 2002.

Статья поступила в редакцию 25.06.09.

УДК 378:001:891

*А.В. Чесноков, доц. ТГПУ, г. Томск, E-mail: antonzarevich@ngs.ru*

#### **АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

В работе автор предлагает и исследует концептуальную модель совершенствования профессиональных компетенций (качеств и способностей) педагогов физической культуры в вузе. Для реализации модели на практике разработана технология ее применения, в ходе серии педагогических экспериментов доказана ее высокая эффективность в сравнении с традиционными методами подготовки педагогов физической культуры.

*Ключевые слова:* физическая культура, концептуальная модель, профессиональные компетенции.

Государственно-политические и социально-экономические преобразования конца 80-х – начала 90-х годов оказали существенное влияние на российское образование, позволив реализовать академическую автономию высших учебных за-

ведений, обеспечить многообразие образовательных учреждений и вариативность образовательных программ.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и 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, социальной и профессиональной мобильности; к удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования. Эти требования прописаны в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, утвержденной Распоряжением правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 года. В данном документе решение задачи коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, её генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества – общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой [1].

Дальнейшее повышение эффективности подготовки педагогов по физической культуре требует более широкой и глубокой интеграции результатов исследований, связанных с разработкой воздействий на основе комплексных педагогических технологий.

Проведенный анализ показывает, что, с одной стороны, система подготовки кадров для сферы физической культуры и спорта имеет определенный ресурс в совершенствовании педагогического процесса посредством разработки и применения технологии двигательного-технической подготовки будущего педагога на основе новых, комплексных подходов к развитию профессиональных двигательных качеств, но, с другой стороны – для этого необходимы принципиально новые концептуальные подходы [2–8].

Таким образом, наблюдается **противоречие** между потребностью совершенствования системы формирования профессиональных (двигательных) компетенций будущих педагогов физической культуры в вузе и недостаточностью научного обоснования этой системы в виде концептуальной модели и технологии её реализации.

Отсюда, цель нашего исследования – разработка и реализация концепции формирования профессиональных (двигательных) компетенций на основе комплексных педагогических технологий у будущих педагогов физической культуры в вузе.

Под профессиональными компетенциями мы понимаем специфические двигательные умения, качества и способности педагогов физической культуры.

Создание концептуальной модели формирования профессиональных компетенций педагогов в вузах предполагает разрешение ряда проблем – как теоретического, так и практического плана. В отношении теории, прежде всего, необходимо исследовать, рассмотреть и охарактеризовать основные составляющие, компоненты педагогической концепции на системной основе. Далее необходимо выяснить и определить взаимодействие этих компонентов как элементов системы.

В логической последовательности действий, прежде всего, проведем теоретический анализ понятия «концепция». В философском энциклопедическом словаре [9] этот термин определяется следующим образом – концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система), определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения. Термин «Концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в научной, художественной, политической и других видах деятельности.

В связи с этим, концептуальное обоснование модели формирования профессиональных компетенций педагогов физической культуры должно включать: определение цели и

её детализация в задачах, выбор теоретических оснований для построения модели, разработку принципов конструирования и функционирования модели, выявление совокупности необходимых педагогических условий, включающих содержание и технологии реализации модели. В нашем случае концептуальная модель должна отображать педагогическую систему. Наиболее полное и глубокое исследование проблемы сущности и содержания педагогических систем проведено Н.В. Кузьминой, которая считает, что педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей [10].

В свою очередь, под структурными компонентами понимаются основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических систем).

В качестве структурных компонентов, необходимых и достаточных для создания педагогических систем, выделяются [10]:

1. **Педагогическая цель**, в которой отражена осознанная потребность общества в воспитании или обучении, подготовке определенной категории людей. Педагогические системы различаются своими целями и в то же время имеют общую цель – передача знаний, опыта, воспитание личности. Для высших учебных заведений основной целью является профессиональная подготовка, обучение, воспитание, личностное развитие будущих специалистов.

2. **Учебная и научная информация**, ради усвоения которой создается система. Этот компонент формируется тогда, когда в обществе накоплена определенная информация, которая должна стать предметом усвоения теми или иными людьми. В качестве таковой, прежде всего, должна рассматриваться информация, составляющая содержание профилирующих учебных предметов и особенностей педагогического процесса в вузе, необходимая для повышения эффективности данного процесса.

3. **Средства педагогической коммуникации** (средства, формы и методы педагогического воздействия), позволяющие в отношении определенного контингента учащихся реализовать цели, стоящие перед данной педагогической системой. В качестве этих средств выступают, в том числе, и методы педагогической диагностики.

4. **Наличие людей**, испытывающих потребность в определенной подготовке, обучении или воспитании. В высшем учебном заведении это студенты.

5. **Педагоги**, соответствующие целям системы, владеющие определенной информацией, средствами коммуникации и, что особенно важно для реализации педагогической модели, вооруженные психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия.

6. В конкретной педагогической системе в процессе достижения её целей носителями структурных компонентов системы становятся **субъекты**, в деятельности которых эти компоненты вступают в сложные взаимодействия, образуя функциональные компоненты педагогических систем.

7. **Функциональные компоненты педагогических систем** – это «устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие развитие, совершенствование педагогических систем» [10, с. 15].

Выделяются пять основных **функциональных компонентов** педагогических систем: гностический компонент, проектировочный компонент, конструктивный компонент, коммуникативный компонент, организаторский компонент.

В целом, нам представляется логичным распространить рассмотренную классификацию компонентов педагогических систем и на разработку и анализ педагогической модели формирования профессиональных компетенций педагогов физической культуры в высшей школе на основе комплексных педагогических технологий.



Таким образом, мы считаем, что концептуальная модель педагогической системы – это целостная совокупность структурных (цель, содержание, методы, объекты, субъекты) и функциональных компонентов (задачи, функции, направления, виды, действия и операции) педагогической деятельности, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии между собой для обеспечения достижения педагогических целей и результативности образовательного процесса на основе распознавания и учета обученности, воспитанности, особенностей участников педагогического процесса и его компонентов в вузе.

В целом, системность концептуальной модели (на основе подхода Н. В. Кузьминой к определению сущности педагогических систем и их компонентов) составляет теоретическую основу данного исследования для рассмотрения, изучения и организации педагогической деятельности в вузе и выявления её компонентов. Принцип системности требует продумать взаимодействие всех элементов, всех участников педагогической деятельности, всю систему организации с учетом её цели, содержания, средств, ролей в ней всех участников педагогического процесса, функций и принципов, видов деятельности.

Целью разрабатываемой концептуальной модели является формирование профессиональных компетенций педагогов физической культуры на основе использования комплексных педагогических технологий.

Следующим шагом разработки, обозначенной концептуальной модели, предполагается разработка принципов, являющихся основанием этой концепции. Само понятие «принцип» происходит от латинского *principium* – начало, основа. В педагогических исследованиях под принципами традиционно понимаются наиболее общие руководящие положения, в которых выражены требования к содержанию, методике и организации процессов педагогической деятельности. Основным источником формирования принципов является научно осмысленная, обобщенная педагогическая практика, опыт и находки педагогов, то есть с одной стороны принципы связаны с опытом, а с другой – педагогической теорией.

Проведенный выше анализ позволяет сделать вывод, что для обеспечения целостности и эффективной реализации педагогическую концепцию следует разрабатывать, опираясь на системный подход, как систему взаимосвязанных и взаимодействующих элементов. Поэтому, в качестве первого принципа нашей концептуальной модели мы выделяем **принцип системности**.

В целом, **принцип системности**, на наш взгляд, означает такой подход к анализу явлений педагогической практики, когда соответствующее явление рассматривается как система, совокупность элементов, не сводимая к сумме своих элементов, характеризующаяся взаимодействием элементов, а свойства элементов определяются их местом в структуре.

Кроме принципа системности для нашей модели существенное значение имеют и другие принципы.

**Принцип целенаправленности** (профессиональной направленности). Реализация педагогической деятельности включает взаимосвязанные направления, методы, виды и формы деятельности. Их взаимосвязь заключается, прежде всего, в том, что согласовываются цели деятельности.

**Принцип систематичности педагогической деятельности**. Систематичность педагогической деятельности обеспечивается тем, что она осуществляется планомерно и регулярно. Этот принцип подчеркивает важность регулярного проведения мероприятий в ходе образовательного процесса.

**Принцип всесторонности педагогической деятельности**. Этот принцип заключается в необходимости полного (по возможности) охвата всего круга вопросов, включенных в педагогическую деятельность: психологических особенностей, уровней обученности, воспитанности, личностного развития, психологической и профессиональной подготовки участников педагогического процесса и характеристик самого этого процесса. В соответствии с этим принципом, педагогическая деятельность должна охватывать все стороны и компо-

ненты педагогического процесса, деятельность студентов, профессорско-преподавательского состава, других должностных лиц в вузе.

**Принцип воспитывающего и развивающего характера педагогической деятельности**. Этот принцип полностью согласуется с целью образования, призванного формировать личность профессионала, воспитать у него общественно значимые ценности и высокие профессиональные качества.

**Принцип научно-обоснованного подхода** к организации педагогической деятельности. Требования данного принципа заключаются в необходимости аргументированного, с опорой на достижения педагогической и психологической теорий, обоснования практических мероприятий педагогической деятельности и формирования её системы в вузе. Принцип требует того, чтобы педагогическая деятельность давала такие результаты, которые были бы валидными и надежными.

Также автором исследования предлагается ряд собственных, разработанных нами, принципов совершенствования системы подготовки педагогов физической культуры.

**Принцип комплексности**, который заключается в том, что концептуальная модель совершенствования профессиональных компетенций будет более эффективна, если использовать весь имеющийся и возможный к применению арсенал средств и методов педагогических, психологических и физиологических воздействий.

**Принцип обратимости**. Суть данного принципа заключается в положительном взаимовлиянии двигательной и ценностно-культурологической составляющих профессионального мастерства педагогов физической культуры. Так, в процессе занятий двигательной деятельностью, происходит переоценка ценностных ориентаций педагога физической культуры, а это, в свою очередь, позволяет, в последующем, более эффективно, осознанно и целенаправленно заниматься своим дальнейшим совершенствованием в профессии, в том числе и применительно снова к двигательной-технической подготовке.

**Принцип конверсии** диктует необходимость переноса средств, методов и технологий воздействия и контроля из спорта высших достижений (где они разработаны более детально, а, стало быть, и более эффективны) в процесс подготовки педагога физической культуры (в первую очередь – в области двигательной подготовки).

Важным элементом реализации педагогической деятельности является разработка и учет комплекса принципов этой деятельности.

Приняв в качестве цели разработки концептуальной модели – совершенствование профессиональных компетенций педагога физической культуры, наметив её основные принципы, последовательно перейдем к обозначению и разработке остальных элементов, в частности к разработке направлений совершенствования содержания предметной подготовки педагога. В качестве ориентира в этом анализе выступают теории предметной подготовки студентов факультетов физической культуры.

Проблемность сложившейся ситуации во взглядах ведущих педагогов на содержание предметной подготовки для студентов факультетов физической культуры достаточно полно раскрыта в исследовании Ю.М. Николаева [11].

Смена образовательных парадигм связывает цели образования с изменением качества человека, который должен воплощать идеал единства его духовных и физических сил, быть творцом самого себя. Это обуславливает необходимость появления нового содержания знания, предлагаемого ему в системе образования, где особую значимость приобретает методологический потенциал информации [12; 13].

На данный момент основополагающей формой развития научного знания и общепрофилирующим предметом в подготовке педагога физической культуры является предмет «Теория и методика физической культуры» (ТФК). Данный предмет был введен в учебные планы институтов физической культуры в 1979 г. для замены учебного предмета – теории физического воспитания (ТФВ). Однако формирование ТФК

как в содержательном, так и в структурном плане еще не завершено и продолжается этап становления.

Основная проблематика формирующейся теории – выявление общих закономерностей обучения двигательным действиям и воспитания физических качеств (способностей) человека в единстве с направленным формированием личности в общей системе воспитания [6]. Которая до настоящего времени, к сожалению, не имеет достаточно обоснованной, четкой и самостоятельной методологической концептуальной базы ТФК.

Научная теория развивается в зависимости от степени познания глубины сущности объекта, которую наиболее полно можно выразить через новое, ранее не познанное явление более сложного характера [14; 15]. Для физической культуры, в силу родовидового соотношения и общепсихологического принципа системности, таковым явлением является культура, в котором физическая культура выступает составной частью общей культуры.

Вопросы, связанные с многоаспектным пониманием физической культуры, её структурой, социальными функциями (общекультурными и специфическими), рассмотренными во взаимосвязи с её формами (компонентами), раскрыты в ряде научных работ по ТФК [16; 17]. Однако, несмотря на это, принципиально нового методологического видения ТФК, опирающейся на свои специфические концептуальные положения, которые бы существенно отличали её от ТФВ, в них не было. Об этом свидетельствует и обозначенная структура ТФК, как учебной дисциплины: введение в ТФК, общие основы ТФК; характеристика типичных направлений и форм использования физической культуры; научно-прикладные основы использования физической культуры в различные периоды жизни человека [16]. Предлагается и другой вариант структуры курса: введение в общую ТФК; теория (и методика) физического воспитания; теория (и методика) спорта; теория (и методика) физической реабилитации [18]. Это говорит о том, что ТФК рассматривается как совокупность частных теорий, не объединенных их предметно-содержательной основой и построена на механическом объединении (суммировании). С позиций же системности методологии становления научных теорий она должна характеризоваться принципиально иным, новым содержанием, базироваться на иных мировоззренческих установках и представлять интегративно целостную, самостоятельную теорию деятельности в сфере физической культуры.

Для построения более высокого уровня теоретического знания физической культуры, предлагается определить новую концептуальную базу формирующейся теории, раскрыть принципиально новое её программное содержание, сформулировать основополагающий категориальный аппарат [11]. Решение этих вопросов опирается на современные гуманистические концепции общей теории культуры, теории деятельности (философской, педагогической, психологической и др.), понимание человека как главного объекта и субъекта культурной деятельности; учитывает пути развития основных сфер жизнедеятельности человека и общества.

Отсюда, нашу авторскую концептуальную модель формирования профессиональной компетентности педагога физической культуры можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

Таким образом, мы обосновали основные исходные компоненты нашей авторской концепции формирования профессиональных компетенций педагогов физической культуры в системе высшего образования. Она включает: цель, принципы отбора содержания и организации процесса обучения, теоре-

тические основы разработки содержания профессиональной подготовки педагогов физической культуры и технологий реализации этого содержания в учебном процессе.

Для проверки эффективности применяемых авторских комплексных технологий в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов физической культуры в вузе проведена серия педагогических экспериментов.

В экспериментальной работе были задействованы студенты (юноши) в возрасте от 17 до 21 года (I–IV курс) факультета физической культуры Томского государственного педагогического университета, имеющих I–III спортивные разряды различных специализаций. Группы состояли из 11–20 человек в каждой, куда входили спортсмены различных спортивных специализаций (в зависимости от решаемых в эксперименте задач).

В качестве иллюстрации приведем наиболее типичные результаты одной из восьми серий педагогических экспериментов. Эксперименты носили перекрестный характер.

В данном педагогическом эксперименте изучалась эффективность применения экспериментальных комплексных педагогических технологий для развития отдельных видов силы с одной стороны, и с использованием традиционных методов двигательной подготовки студентов с другой. Так же необходимо было определить эффект последствия развития силы с помощью экспериментальных технологий. Испытуемые были разделены на две группы, аналогичные по возрастному составу и уровню спортивной квалификации. Обе группы тренировались по общепринятым методикам, однако в программу подготовки студентов в группе А (экспериментальная) были включены экспериментальные комплексные педагогические технологии. Группа Б при этом была контрольной.

Было сделано предположение о возможности использования экспериментальных комплексных педагогических технологий в условиях реальной педагогической деятельности, направленной на повышение уровня специальной (двигательной) подготовленности студентов. Эффективность её применения оценивалась в начале по результатам педагогических тестирований (контрольных испытаний), служащих интегральными показателями уровня специальной физической подготовки (СФП) на определенном этапе спортивной подготовки, а затем и по результатам соревновательной деятельности.

Сравнение результатов тестирования групп до начала эксперимента (тестирование №1) позволило сделать определенные обобщения. Так, между значениями средних имеются различия, но все они статистически недостоверны ( $P > 0,05$ ). Следовательно, уровень развития максимальной силы групп достоверно друг от друга не отличается – группы равноценны по уровню силовой подготовленности.

Ниже даны результаты измерения значений максимальной статической (тест 1) и динамической (тест 2) силы в ходе проведения первой части эксперимента (рис. 2 а, б).

На основании приведенных графиков можно проследить зависимость между методикой развития силы и её результатом. Так в группе А прирост статической (рис. 2а) и динамической (рис. 2б) силы гораздо значительнее, нежели в группе Б. Кроме того, как показал дальнейший статистический анализ результатов, в группе А этот прирост статистически достоверен, даже на двенадцатой неделе эксперимента (после четырех недель изучения последствия экспериментальных педагогических технологий), в то время как в группе Б достоверного прироста силовых качеств на протяжении всей I части эксперимента не обнаружено.

## АВТОРСКАЯ КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ



Рис. 1. Авторская концептуальная модель формирования профессиональной компетентности педагога физической культуры

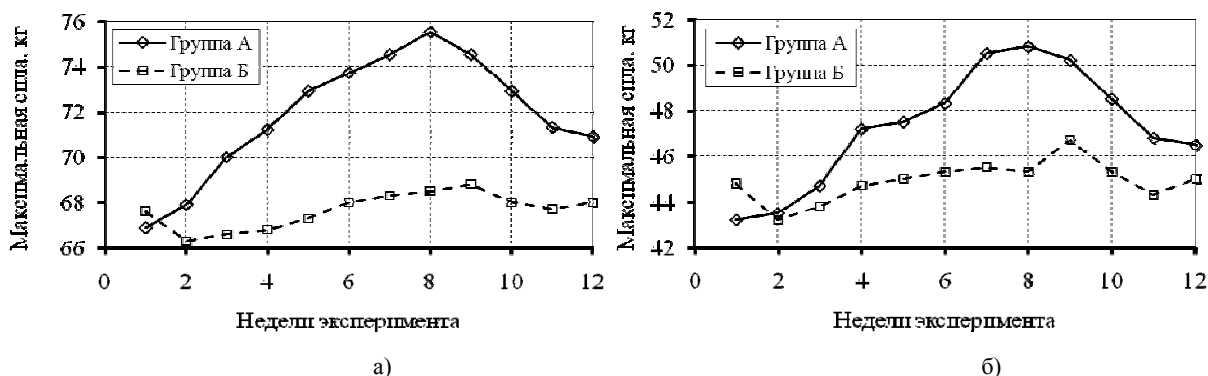


Рис. 2. Изменение уровня максимальной силы по группам: а) максимальная статическая сила; б) максимальная динамическая сила

Для большей полноты анализа полученных данных сравним достоверность отличий полученных результатов в группах (восьмая неделя I части эксперимента (таблица 1)).

Таблица 1

Сравнение уровня силовой подготовленности групп на восьмой неделе эксперимента (после окончания непосредственных тренировочных воздействий)

Группы	Режим работы	Разница $\overline{X}_2 - \overline{X}_1$ , кг	Достоверность
А, Б*	Статический (тест №1)	7	$P < 0,05$
А, Б	Динамический (тест №2)	5,5	$P < 0,05$

\* А – экспериментальная, Б – контрольная группы.

Таким образом, по результатам теста 1 и теста 2 группы достоверно отличаются по исследуемому признаку, причем достигнутый прирост силы во всех случаях оказался выше в группе А.

Кроме того, из рисунков 2 а), б) следует, что после применения экспериментальных комплексных педагогических технологий достигнутый уровень подвергаемых тренировочному воздействию силовых качеств сохраняется довольно длительное время, а кривая характеризующая динамику проявления силовых качеств, хотя и имеет тенденцию к снижению, отличается плавностью и поступательностью. Это говорит о незначительных темпах снижения уровня максимальной силы развитой с помощью экспериментальных технологий.

Впрочем, ярко выраженного уменьшения уровня силовых качеств (рис. 2) не наблюдалось и в контрольной группе. Однако в отличие от экспериментальной группы произошло это по той причине, что в группе Б и достоверного прироста силовых качеств на протяжении I части эксперимента не обнаружено.

В то же время, говоря об уровне развития максимальной динамической силы (как показала статистическая обработка результатов исследования) на двенадцатой, заключительной неделе I части данного эксперимента, можно констатировать, что достоверного статистического отличия между группами, наблюдавшегося на восьмой неделе, уже не обнаружено. Этого нельзя сказать о сопоставлении результатов тестирования уровня максимальной статической силы, где отличие статистически достоверно, в том числе и на двенадцатой неделе.

Исходя из этого, можно предположить, что достигнутый прирост максимальной статической силы с использованием экспериментальных педагогических технологий сохраняется более длительное время, нежели максимальной динамической.

Кроме того, и на это уже ранее обращалось внимание, потребовалось еще четыре недели после окончания I части эксперимента, прежде чем имеющиеся межгрупповые различия нивелировались и группы стали практически идентичны по изучаемому признаку (исчезло достоверное статистическое различие между группами).

К тому же в группе Б, испытуемые которой применяли традиционные методы развития силы, графики отличаются многочисленными спадами и подъемами, то есть развитие силы происходило неравномерно, скачкообразно и как показал дальнейший анализ результатов, хотя и имелся опреде-

ленный прирост, он оказался статистически недостоверным ( $p > 0,05$ ). Это так же свидетельствует в пользу применения экспериментальных педагогических технологий для развития максимальной силы студентов – гимнастов.

Таким образом, эффективность авторских технологий (построенных на базе предложенной концептуальной модели) оказалась значительно выше традиционных методов подготовки педагогов физической культуры.

#### Итак, в ходе исследования:

1. Разработан концептуальный вариант формирования профессиональных (двигательных) компетенций будущих педагогов физической культуры в вузе и технология его реализации.

2. Изучены особенности и механизмы (как теоретическими, так и практическими методами) влияния различных педагогических, психологических, физиологических методов воздействия и контроля на эффективность специальной (двигательной) подготовки студентов факультета физической культуры: выявлены оптимальные параметры и сочетания педагогических, психологических и физиологических методов воздействия в повышении эффективности формирования профессиональных (двигательных) качеств педагогов физической культуры. Так из изучаемых в методике биомеханической стимуляции частот воздействия (15, 25, 35 Гц) наиболее эффективным оказалось влияние частоты 15 Гц (прирост максимальной статической силы мышц плечевого пояса составил 12% ( $P < 0,05$ ), максимальной динамической – 21% ( $P < 0,05$ )). Кроме того действенной оказалась непосредственная работа на аппаратах биомеханической стимуляции, нежели использование их в качестве вибромассажеров (прирост максимальной статической силы составил 11% ( $P < 0,05$ ), динамической – 18% ( $P < 0,05$ ), в то время, как в контрольной группе достоверного увеличения результатов не обнаружено).

3. Разработан и апробирован комплекс педагогических, психологических, физиологических методов воздействия и контроля (самоконтроля) направленных на повышение профессионального уровня будущих педагогов физической культуры.

4. Экспериментально подтверждена эффективность применения комплексных технологий (методика биомеханической стимуляции, а также комплекс средств и методов воздействий, включающих метод максимальных усилий, метод «повторного максимума» (педагогические), идеомоторная трени-

ровка (психологические), массаж, самомассаж, вибромассаж (физиологические) в повышении уровня профессиональных компетенций педагога физической культуре: разработанная нами экспериментальная технология использования аппаратов биомеханической стимуляции оказалась значительно эффективнее общепринятой методики, что подтверждается резуль-

татами прироста максимальной статической силы на 13.5% ( $P < 0.05$ ) (среднее значение по результатам серии экспериментов), максимальной динамической – на 15.5% ( $P < 0.05$ ) (среднее значение по результатам серии экспериментов) у студентов экспериментальной группы, в то время, как у контрольной группы достоверного прироста не обнаружено.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, принятая распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р. – М.: Юрид. лит., 2001.
2. Артюшенко, А.Ф. О подготовке учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 10.
3. Ашмарин, Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б.А. Ашмарин. – М.: Физкультура и спорт, 1978.
4. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания) // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7.
5. Бальсевич, В.К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 4.
6. Матвеев, Л.П. Теория и практика физического воспитания / Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – Т. 1.
7. Николаев, Ю.М. К проблеме развития теории физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 8.
8. Николаев, Ю.М. Теория физической культуры, базовые концепции и основополагающий категориальный аппарат // Теория и практика физ.культуры. – 2002. – № 3.
9. Философский энциклопедический словарь.–Минск: Наука и техника, 1989.
10. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: СЛП, 1980.
11. Николаев, Ю.М. К проблеме развития теории физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 8.
12. Колесникова, И.А. Образование как фактор изменения человека // Образование: будущее России и человечества. – СПб., 1993.
13. Фролов, И.Т. Перспективы человека. Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения / И.Т.Фролов. – М.: Политиздат, 1983.
14. Кедров, М.М. О синтезе наук // Вопросы философии. – 1973. – № 3.
15. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
16. Введение в теорию физической культуры: учебное пособие для институтов физической культуры / под ред. Л.П. Матвеева. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
17. Основы теории и методики физической культуры: учебник для техн. физ. культуры / под ред. А.А. Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986.
18. Выдрин, В.М. Физическая культура и её теория // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 5.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 377.100.17

**В.Ф. Косинова**, канд. пед. наук, доц., директор ФГОУ СПО Барнаульского торгово-экономического колледжа, г. Барнаул, E-mail: kosinova@btek.ru

## РОЛЬ ИННОВАЦИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОЛЛЕДЖА

В работе раскрыта сущность инновационной деятельности применительно к образовательным учреждениям; представлен практический опыт по повышению эффективности дистанционного обучения и непрерывного образования через внедрение инноваций.

**Ключевые слова:** инновации, инновационная деятельность, инновационные процессы, педагогические инновации, дистанционное обучение, непрерывное образование.

Многообразие, разнонаправленность и разнохарактерность инновационных процессов в системе образования по-прежнему остаются объектом учёных и практиков. Инновационные процессы в обществе по-своему естественны, объективны и составляют необходимый элемент развития. Их естественность и объективность связаны с тем, что в любой, даже самой идеально организованной социальной системе, по различным причинам накапливаются противоречия, проблемы, которые достигают различного уровня интенсивности.

Как объект исследования и инструмент преобразований действительности, инновации изучаются в рамках отдельной науки – инноватики, внутри которой сложились относительно самостоятельные исследовательские направления: выработка понятийно-категориального аппарата, разработка и распространение новшеств, механизмы их адаптации к среде и влияние среды на инновационные процессы, отраслевая специфика инноваций и т.д.

Инновационные процессы, в какой бы сфере они не реализовывались, представляют собой открытые системы, подверженные воздействиям внешней среды. Понять природу, сущность функций системы невозможно без изучения и учёта особенностей той среды, в которую она включена и в которой функционирует, что, в свою очередь, предполагает анализ системы с более широких позиций.

Средой инновационных процессов в нашем исследовании выступает система дополнительного профессионального

образования Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Барнаульский торгово-экономический колледж» (ФГОУ СПО «БТЭК»), а инновации – часть инновационных процессов в системе образования в целом.

Основная характеристика эффективности функционирования любой системы, в том числе и образовательной, в настоящее время определяется через развитие, т.е. направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта – его состава и структуры.

Понятие «развитие» обычно связывают с позитивными изменениями, с прогрессом. Прогресс – направление развития, для которого характерен переход от низшего к высшему, от менее совершенного к более совершенному. В образовательных учреждениях данное развитие напрямую связано с инновационной деятельностью.

Понятие «инновационная деятельность» применительно к образовательным учреждениям может быть интерпретировано как преобразование содержания образования, организационно-технологических основ образовательного процесса, условий его осуществления (кадровых, материальных и других), направленное на повышение качества образования, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых. Определение основных направлений инноваций должно исходить из представления о задачах и

функциях образовательной системы и комплексного анализа проблем, существующих в данной сфере.

**Теоретико-методическую основу исследования** составили:

- на философском уровне: диалектический метод познания (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.); принцип исторического и логического познания (Ю.К. Бабанский, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др.), детерминизма – взаимозависимости и взаимообусловленности явлений и процессов;

- на общенаучном уровне: системный подход (З.А. Абазов, И.В. Блауберг, Н.В. Кузьмина, А.И. Усмов, Э.Г. Юдин); мотивационный программно-целевой подход (И.К. Шалаев и др.);

- основы общей и педагогической инноватики (Е.П. Гребнев, Н.И. Лапин, И. Перлаки, К. Ангеловски, В.И. Загвязинский, Т.И. Шамова, П.Г. Щедровицкий, Н.Р. Юсуфбекова и др.).

Инновационные процессы являются частным случаем проявления закона «перехода количественных изменений в качественные». Накопление определенных новшеств в компонентах системы детерминирует ее переход в новое качественное состояние, а система приобретает иные системные свойства.

Разработка, внедрение и использование в образовательной практике различных педагогических новшеств, их количество и качественное разнообразие привели к необходимости вычленения в деятельности педагогических систем особой области – области реализации инновационных процессов, новой области знания – педагогической инноватики.

Характерной особенностью деятельности образовательных учреждений среднего профессионального образования (СПО) на современном этапе является стремительное внедрение новаторского подхода в обучение и воспитание обучающихся. Изучение, обобщение, освоение зарубежного и отечественного опыта образования, появление на их базе различных экспериментальных площадок, технологий, методик и т.д. – всё это связано с *инновацией*. Остановимся более подробно на некоторых понятиях тесно связанных с «инновацией» и «инновационной деятельностью».

Понятие "инновация" впервые появилось в работах культурологов в начале XIX века. Оно означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Как правило, при этом речь шла об инфильтрации европейских обычаев и способов организации социальной среды жизни Запада в традиционные азиатские и африканские общества. В дальнейшем это понятие приобрело более широкое значение и статус научной категории, появилась даже особая наука – *инноватика* [1]. *Инноватика* – это наука о создании, освоении и распространении разных типов новшеств.

Термин «инновация» как новую экономическую категорию ввел в научный оборот австрийский (позже американский) учёный Йозеф Алоиз Шумпетер в первом десятилетии XX века [2].

Сам термин «инновация» И. Шумпетер стал использовать в 30-е годы XX века. При этом под инновацией он подразумевал процесс изменения с целью внедрения и использования новых производственных транспортных средств, новых рынков и новых форм организации производства в промышленности. Публикации И. Шумпетера послужили толчком к работе и других ученых в области инноваций, совокупность этих исследований обусловила становление новой области знаний *инноватики* – науки о создании новых видов и способов человеческой жизнедеятельности в социально-культурной сфере и жизни общества [2].

В переводе с латинского "инновация" (in-в, novus-новый) – это нововведение. В английском языке "innovation" имеет два смысла:

- 1) новая идея, метод или изобретение;
- 2) внедрение или введение чего-то нового.

На французском языке "innovation" означает нововведение, новшество. Русское слово "нововведение" является синонимом инновации. Оно означает целенаправленное измене-

ние, вносящее в среду новые, стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое [2].

Словарь С.И. Ожегова дает следующее определение термину «новый» – впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный [3, с. 1104]. Следует различать понятия «новшество» или «новое средство» (они считаются синонимами), и «инновация» или «нововведение». *Новшество* – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а *инновация* – это процесс освоения этого средства [4]. В научной литературе русское слово «нововведение» определяется как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Нововведение связано с обновлением. Поэтому понятие «инновация» можно трактовать и как «нововведение» [4]. При этом важно определять уровень новизны инноваций.

*Признаки нововведений* можно сгруппировать по уровням:

- первый уровень – построение известного в другом виде;
- второй уровень – повторение известного с несущественными изменениями;
- третий уровень – уточнение, конкретизация уже известного;
- четвертый уровень – дополнение уже известного существенными элементами;
- пятый уровень – создание качественно нового объекта.

Т.И. Шамова и Г.М. Тюлю определяют *педагогические инновации* как специфическую форму передового опыта и отождествляют их с радикальными новшествами. Специфичность инновации проявляется в том, что:

- 1) инновации всегда содержат новые решения актуальной проблемы;
- 2) использование инноваций приводит к качественно новым результатам, которые всегда связаны с изменением уровня интеллектуального и психологического развития обучаемого;
- 3) внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы [5].

*Педагогические инновации* представляют собой содержательную сторону инновационного процесса и состоят из научной идеи, технологии и замыслов её реализации. Процесс перехода системы из одного качественного состояния в другое с помощью использования инноваций Т.И. Шамова и Г.М. Тюлю называют нововведением [5, с. 10].

А.Я. Найд различает «инновацию» и «новшество» не как процесс и средство, а по степени их новизны: абсолютная и относительная [6, с. 29]. Т.И. Шамова, Г.М. Тюлю, А.Я. Найд отрицают убедительные доводы для отказа уже сложившегося понимания «инновации» и «новшества».

О.С. Разумовский определяет «инновацию» как некоторое изменение, любое, даже самое незначительное отклонение объекта деятельности людей от наличного, известного, достигнутого, стандартного, общепризнанного и употребительного, которое ведет к желательным для субъекта деятельности результатам, соответствует каким-то его целям из всего их многообразия, отвечает философским, социальным, научным, психологическим, этическим, эстетическим и другим установкам, нормам, критериям [7].

*Педагогическая инновация* по Р.Н. Юсуфбековой – это такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [8].

Т.Г. Новикова дает следующее определение *педагогической инновации*: «...это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся

перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого пространства образования» [9, с. 12].

Проанализировав различные трактовки понятия «инновация», автор считает, что более глубоко и полно оно раскрыто в работах В.П. Делия. Под *педагогической инновацией* он понимает объективируемое новое: знание, педагогическая технология обучения и воспитания, парадигма и концепция, теория и педагогическая система, состоящие из синергетики педагогических знаний (также не исключена трансформированность знаний из различных наук) тех, что становятся не только принадлежностью субъективной реальности, мышления, создавшего это новое, именно то, что генерировано в реальность и осознаётся окружающими как новое, ранее не существовавшее с целью реализации конкретных идей и смыслов. *Инновация* – это прорыв в будущее, это решение проблем (в том числе и традиционных) нетрадиционными — новаторскими способами [2, с. 10].

Основными составляющими инновационной деятельности в сфере образования считаем:

- разработку и реализацию инноваций в образовательном процессе в целом и, в частности, в системах производственного обучения и воспитания студентов. Под образовательным процессом понимаем три составляющих: учебно-воспитательный процесс, учебно-познавательный процесс и процесс самообразования;

- деятельность по воплощению в продуктах и услугах новых знаний, которые получены в ходе проведения научных исследований в сфере образования.

Итак, понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только и не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. Новизна обеспечивает совокупность средств для устойчивого развития, предполагает сознательное преобразование действительности. Таким образом, *инновации в СПО* охватывают содержание образования, технологии обучения и воспитания, организационные формы и методы управления.

Социальный смысл инновационного образования определён современной политикой. «В настоящее время, – указывается на официальном портале Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов, – наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности становятся такие учебные заведения, в которых одновременно реализуются следующие три типа процессов:

- разработка студентами реальных проектов в различных секторах экономики;
- проведение исследований фундаментального и прикладного характера;
- использование образовательных технологий, обеспечивающих студентам возможность выбора учебных курсов» [10].

ФГОУ СПО «БТЭК» ведет подготовку специалистов на протяжении 50 лет и является одним из ведущих учебных заведений среди образовательных учреждений среднего профессионального образования Алтайского края, внедряющих и реализующих инновационные образовательные технологии. Колледж постоянно находится в поиске и с учётом требований рынка открывает новые, пользующиеся спросом специальности: «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «Парикмахерское искусство», «Дизайн (по отраслям)», «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий» и другие. С 1995 года колледж занимается информатизацией образовательной деятельности. Создано информационно-образовательное пространство: в колледже более 120 компьютеров, имеется доступ в Интернет с любого из них и связь с провайдером. Активно внедряются в обучение информационные технологии, две трети преподавателей проводят занятия, применяя персональные компьютеры, внедряются

сетевые технологии, разрабатываются специальные программы автоматизации учебного процесса, создаются электронные пособия.

В ФГОУ СПО «БТЭК» ощущается прогресс в образовательном процессе, повышение его эффективности связываемого с инновационной деятельностью данного учебного заведения. Значительное место в инновационной деятельности колледжа занимают: система дистанционного обучения; развитие колледжа как многоуровневого, многопрофильного, многофункционального образовательного учреждения; использование интенсивных, информационных, проектных и модульных технологий; формирование и развитие системы предпринимательской подготовки.

В 2000 году Постановлением правительства РФ была утверждена «Программа развития дистанционного образования в системе СПО», в соответствии с которой и был начат эксперимент по внедрению дистанционных технологий обучения. В числе первых учебных заведений, заинтересовавшихся внедрением новой технологии, был и Барнаульский торгово-экономический колледж. В 2003 году колледж начал участвовать в новом эксперименте «Открытый колледж», благодаря этому ему был присвоен статус Регионального центра дистанционного обучения.

О дистанционном обучении сказано и написано много, однако не всем образовательным учреждениям удалось существенно повысить эффективность данного процесса обучения. Результативность дистанционного обучения в Барнаульском торгово-экономическом колледже удалось повысить благодаря тому, что были созданы организационно-педагогические условия его реализации в аспекте мотивационного программно-целевого подхода:

- построено дерево целей дистанционного образования и осуществлена его интериоризация участниками педагогического процесса;

- педагогические коммуникации обогащены социально-психологической стратегией и социально-психологической тактикой достижения генеральной цели;

- разработаны критериальные характеристики оценки измеряемых параметров результативности дистанционного обучения;

- установлено квалитетическое правило определения интегративного показателя результативности дистанционного образования в колледже.

Решение проблемы внедрения мотивационного программно-целевого подхода (МПЦП) позволило повысить эффективность как учебного, так и воспитательного процесса в ФГОУ СПО «БТЭК», а также повысить эффективность работы педагогического коллектива и методических объединений, разрешить многие противоречия, которые возникли в процессе работы.

В современной теории управления известно, что выбор структуры параметров системы управления может быть сделан при наличии модели объекта управления [11].

Ведущими положениями мотивационного программно-целевого подхода являются:

- 1) формирование психологической готовности коллектива к внедрению и реализации управленческого новшества ("Хочу") путем раскрытия актуальности данной системы управления;

- 2) формирование технологической готовности членов коллектива к внедрению нового аспекта управления ("Могу");

- 3) реализация психологической и технологической готовности коллектива к внедрению новых параметров управления ("Делаю") в процессе выполнения всей исполняющей программы;

- 4) соотношение наличного уровня темпов внедрения управленческого новшества с критериями конечного результата ("Получаю").

В условиях мотивационного программно-целевого подхода «управление – это наука и практика перевода *управляемой системы* в новое более высокое качественное состояние на основе дерева целей с мотивационным началом в

виде цели психологической подготовки коллектива к соответствующему труду, адекватной дереву целей исполняющей программы в виде норм-образцов под каждую цель и управляющей программы, органично считающей в себе социально-психологическую стратегию, социально-психологическую тактику и традиционный управленческий цикл» [11].

Иерархизация установленных измеряемых параметров управляемой системы в логике «хочу – делаю – получаю» даёт модель этой системы. Совокупность целей перевода управляемой системы в новое более качественное состояние (дерево целей) дистанционного обучения, нормы-образцы под каждую цель (исполняющая программа), социально-психологическая стратегия и социально-психологическая тактика в сочетании с традиционным управленческим циклом (управляющая программа) в соотношении с классическими подструктурами педагогической системы дают целостное представление организации дистанционного обучения в аспекте мотивационного программно-целевого подхода.

Проведённое исследование в ФГОУ СПО «БТЭК» в рамках дистанционного обучения ставило задачей выявить степень удовлетворенности слушателей учебным процессом, раскрыть основные проблемы и затруднения, возникающие у них в ходе обучения. Основными причинами выбора дистанционного образования послужили: желание самостоятельно приобретать знания (33%), невозможность обучаться с отрывом от работы (25%), сокращённые сроки обучения (25%), необязательный выезд к месту обучения (17%). При выборе дистанционного обучения студентов привлекает невысокая оплата за обучение (33%), возможность самостоятельно организовывать учебный процесс (25%), новизна и привлекательность самой формы обучения (25%), 8% отметили появление большей объективности при оценке своих возможностей и способностей.

Для того чтобы дистанционное обучение логично вписалось в традиционные формы образования, не уронило статуса образовательного учреждения плохим качеством, «липовыми» дипломами и сертификатами, нужно определить его место, назначение, обеспечить должный уровень. Взятые в отдельности технические средства, методическое обеспечение, педагогический состав, тьюторская служба и другие компоненты дистанционного обучения не решают этой многогранной проблемы. Осознавая это, в Барнаульском торгово-экономическом колледже был создан центр, координирующий действия и решающий проблемы дистанционного обучения комплексно.

Чтобы успешно внедрять новые формы обучения, нужно определиться со следующими вопросами:

1. Какую роль в общей системе образования играет новая форма обучения – дистанционная? На какой контингент она рассчитана?

2. Какие организационные формы предполагает дистанционное обучение? И какой набор форм целесообразен в том или ином случае?

3. Какое необходимо методическое и техническое обеспечение?

4. Существуют ли специфические требования к преподавательскому составу, тьюторской службе? [12].

На наш взгляд, только ответив на эти вопросы, образовательное учреждение может успешно создавать систему дистанционного обучения и конкурировать с другими учебными заведениями.

Особое внимание в Барнаульском торгово-экономическом колледже уделяется и использованию дистанционных образовательных технологий (ДОТ) при использовании различных форм обучения. Использование ДОТ не исключает непосредственного взаимодействия педагога с обучающимися. Данные технологии применимы и при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся.

Электронное обучение снимает пространственно-временное ограничение в работе с различными источниками информации и определяет новый, открытый тип образования. ДОТ играют важную роль в становлении личности в процессе обучения учащегося, повышают его интеллектуальный, творческий потенциал, развивают аналитическое мышление, самостоятельность в приобретении знаний и принятии решений, а в целом приводит к возникновению совершенно нового уровня мышления. При дистанционном образовании темп учебной работы, выбор её содержания, глубина усвоения материала в большей мере определяются самим обучающимся.

Применяемые в дистанционном обучении ФГОУ СПО «БТЭК» инновационные формы учебной работы требуют не только нового профессионального мышления преподавателей, но и масштабного инженерно-технического обеспечения. Так, например, кейс-технологии основаны на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов и доставки их обучающимся для самостоятельного изучения. При данной технологии используются следующие виды учебно-методических материалов: печатные материалы (УМК, учебники, методические пособия на бумажном носителе); материалы на аудио-, видео-носителях (обучающие аудио- и видеокассеты); материалы на CD-дисках (CD-ЭОС, видеолекции на CD, учебно-тренировочные комплексы на базе технологии Macromedia Flash, обучающие игры).

Доставка материалов и взаимодействие между участниками образовательного процесса в этом случае происходит при помощи электронной почты, факса, телефона, а также средств телекоммуникационных технологий. Эти формы работы сопровождаются и традиционными занятиями с личным присутствием преподавателя.

Качество обучения существенно повышается применением структурированных гипертекстовых учебных материалов с элементами мульти-медиа, включающих слайд-лекции (слайд-шоу), видео-фрагменты и обучающую программу, регламентирующую порядок и последовательность изучения материала, фиксирующую время работы с каждой темой и результаты тестирования.

Применяемая в ФГОУ СПО «БТЭК» технология видеоинтерактивного обучения основана на использовании глобальных и локальных сетей для обеспечения взаимодействия обучающихся с преподавателем и между собой, а также доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видеолекций и других средств обучения. Сетевые технологии предполагают различные формы взаимодействия между преподавателем и студентами. В частности, в сети представлены учебно-методические материалы, предназначенные для самостоятельной работы студентов, с помощью сети возможны общение и консультации учащихся с преподавателем. Возникает возможность взаимодействия группы студентов между собой и с преподавателем, в том числе для проведения контрольных мероприятий.

Однако наряду с преимуществами ДОТ несут с собой и проблемы, связанные с построением педагогического общения в виртуальном пространстве, так как утрачиваются возможности личностного воздействия на учащегося. Иначе говоря, осознание преподавателя как личности учащихся, и наоборот, выстраивается в весьма длительный период, и может в полной мере не обнаружиться вообще. Ещё более размытыми выстраиваются представления о своих сокурсниках, контакт затрудняется не только по причине факторов расстояния, но ещё и в отношении фактора времени. Следовательно, сильной стороной дистанционного обучения является его информационная составляющая, а слабым: эмоциональный и энергетический компоненты. Обнаруживается проблема выявления педагогических приёмов активизации субъектной активности учащихся.

На наш взгляд, выходом из сложившейся педагогической ситуации может стать активизация учащегося не путём воздействия «сверху – вниз» – от тьютора к ученику, а наоборот, – «снизу – вверх», от ученика к тьютору, и между собой «уче-



ник – ученику». В этом случае активизацию можно сравнить с раскручиванием маховика личностных проявлений в собственной учебной деятельности в новом информационно-педагогическом пространстве, в новых коммуникативных контактах. В этом случае нужно отметить, что учащийся вступает в систему дистанционного взаимодействия, имея уже свои «предошущения» и представления о будущем обучении. Последнее может стать необходимой отправной точкой в организации педагогического эксперимента. При этом изначально необходимо чётко определить «рамки» действий: время, правила, меры контроля. При этом тьютор должен больше работать в режиме объективного воздействия, нежели субъектного [7].

Второй задачей тьютора является расширение горизонтальных связей между членами групп, не утрачивая при этом вертикальности взаимодействия с тьютором. На этом этапе необходимо активизировать субъективные характеристики воздействия. Это возможно при использовании таких приёмов как: выполнение работы отдельными группами, самопроверка и оценка, оценка чужой работы, проверка задания своего сокурсника, пресс-конференция по пройденной теме и т.д. Значительно активизирует работу учащихся конкурентность, соревновательность, возможность проявить свои творческие стороны своей природы, использование материалов реальной учебной практики. Эффективным является использование проектов как форм обучения, публичная их защита, методическая обработка учащимся пройденного учебного материала: создание опорных схем, контрольных листов, тестов, вопросов, адресованных коллеге по группе.

Практика показала, что дистанционное обучение, в котором используются неформальные возможности контактов между учащимися, как, например, в режиме форумов, а переписка, совместная работа усиливают заинтересованность обучаемых в результатах своего и общего труда. На наш взгляд, серьёзной проблемой в дистанционном обучении является практически отсутствие психологической диагностики учащихся, которая видится как параллельная составляющая учебного процесса.

Таким образом, перечень раскрытых педагогических приёмов изначально обозначает насущную педагогическую потребность дистанционного обучения выстраиваться не оппозиционно к основному педагогическому процессу, а в дополняющем его русле, углубляющем его возможности.

Россия гордится своим образовательным потенциалом, но не может быть и в стороне от мировых тенденций. Ближайшее будущее нашего образования связано с внедрением идей Болонского соглашения. Для достижения его целей важны две задачи: создание гибких программ по отдельным дисциплинам (включая гибкую систему признания, прежде всего, полученных знаний, для чего необходима перестройка содержания образования и методики преподавания) при активном участии обучающихся на всех ступенях в процессе «непрерывного обучения», постоянное самостоятельное повышение квалификации преподавателей и обучающихся на основе полученных знаний, умений и навыков. В документах Болонского процесса значим акцент на самостоятельное повышение квалификации выпускниками учебных заведений СПО и вузов через их общение друг с другом и взаимный обмен информацией, проведение совместных проектов, на так называемое «обучение в течение всей жизни» (Lebenslanges Lernen) [13].

На сегодняшний день развитие дистанционного обучения, как во всём мире, так и в России идёт быстрыми темпами. Стратегическая цель развития дистанционного образования в мире – сделать возможным для каждого обучающегося в любом месте планеты изучение учебных дисциплин любого колледжа и (или) университета. Это в свою очередь предполагает переход от исчерпавшей себя концепции физического перемещения студентов к концепции мобильности знаний и идей, а, в конечном счёте – к мобильности образовательных ресурсов.

Непрерывное образование представляется наиболее приемлемой формой воздействия инновационного образования и

социализации личности. Именно через комплексность образования обеспечивается полнота влияния личности и среду, возможность организационного регулирования всех факторов, влияющих на социализацию.

Каждое новое поколение, поднимаясь на более высокий уровень образованности и профессиональной квалификации, несет в себе черты, присущие прежним поколениям, в том числе и в профессиональном аспекте – динамичные либо консервативные. Поэтому задача состоит в развитии нового подхода к формированию всего комплекса профессионализма личности работника, в частности на основе профессионального образования.

Непрерывное образование трактуется с трёх позиций: как процесс, охватывающий всю жизнь человека; как аспект образовательной практики; как принцип организации образования, образовательной политики. Профессиональная зрелость специалиста осуществляется под влиянием и в системе непрерывного образования, представляющего собой «непрерывно осуществляемое целенаправленное освоение социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы» [14, с. 41-43].

Таким образом, идея непрерывности образования предполагает, что отдельные образовательные учреждения являются подсистемами общей системы образования человека в течение всей его жизни. В этой системе все государственные, негосударственные (частные), общественные базовые и дополнительные образовательные учреждения взаимосвязаны между собой [15, с. 7].

Наиболее приемлемое определение для автора следующее: непрерывное образование – это постоянный профессиональный рост личности на протяжении всей жизни. Человек должен постоянно обновлять свои знания, все время должен учиться. Необходимость непрерывного образования обусловлена в современном мире прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий. Непрерывное образование становится важным фактором конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Многоуровневость подготовки дает возможность получить различный уровень образования, овладеть специальностью и квалификацией в структуре непрерывного образования, пройти все стадии обучения – начальное, среднее и высшее профессиональное образование.

На наш взгляд, необходимо начинать интеграцию с создания учебно-научно-профессионально-педагогического комплекса (УНППК) на первых двух уровнях профессионального образования, и только затем подключать высшее, хотя в исследованиях по непрерывному образованию больше выделяют интеграцию профессионального образования, как высшего, так и среднего.

Накопленный практический опыт по созданию образовательных комплексов показывает, что для решения перечисленных выше задач необходимо создание отраслевых образовательных комплексов, в которые должны входить профессиональные учебные заведения разных уровней. Такой образовательный комплекс создан в Алтайском крае на базе различных учебных заведений (инициатором его создания является ФГОУ СПО «БТЭК»), осуществляющих профессиональную подготовку для отраслей торговли, общественного питания и бытового обслуживания. Данный комплекс объединяет учебные заведения трех уровней: начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование.

УНППК объединяет учебные заведения трёх уровней.

На 1 уровне учебные заведения организуют работу по следующим направлениям:

- создают условия для формирования и развития, творческих начал преподавателей и учащихся;
- обеспечивают гармоничное развитие личности учащегося, раскрытие его индивидуальных возможностей и гражданского становления;
- применяют в учебном процессе инновационные педагогические технологии;

- совершенствуют содержание образования и используют различные формы обучения;
- выявляют и корректируют профессиональный интерес учащихся для организации дальнейшего профильного обучения;

- предоставляют возможность и создают условия для организации производственной практики;
- привлекают к участию в учебно-воспитательном процессе преподавателей института и колледжа;
- осуществляют принцип непрерывности и преемственности педагогического процесса;
- реализуют дополнительные образовательные программы и услуги;
- создают возможности для апробации, разработки и проектирования учебных программ, курсов, документально-методических комплексов, учебников в системе непрерывного образования.

На 2 уровне ФГОУ СПО «Барнаульский торгово-экономический колледж» проводит следующую работу:

- определяет направления научно-экспериментальной работы и создает группы преподавателей-экспериментаторов в соответствии с концепцией развития колледжа;

- разрабатывает и совершенствует совместно с вузами учебные планы, программы, учебные пособия и дидактические материалы посредством создания и развития временных творческих коллективов;

- выявляет и корректирует учебно-профессиональные интересы студентов с последующей организацией их дифференцированного обучения в вузах;

- осуществляет поиск и внедрение инновационных технологий;

- создает условия для повышения квалификации преподавателей;

- совершенствует формы профессиональной ориентации и отбора абитуриентов;

- обеспечивает непрерывность и единство теоретической и практической подготовки будущих специалистов;

- создает условия, совершенствует формы производственной практики студентов;

- привлекает профессорско-преподавательский состав вузов к активному участию в педагогическом процессе колледжа.

На 3 уровне филиал Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Красноярский государственный торгово-экономический институт» (ГОУ ВПО «КГТЭИ») в городе Барнауле осуществляет свою работу по следующим направлениям:

- создает систему профессиональной ориентации молодежи;

- определяет направления научных исследований и опытно-экспериментальной работы с учетом концепции непрерывного образования;

- разрабатывает учебные планы, программы, учебники и учебные пособия на принципах преемственности уровней учения;

- ведет поиск и апробацию новых форм и методов обучения и воспитания учащихся и студентов;

- проводит занятия в учебных заведениях комплекса по различным дисциплинам, организует конкурсы и олимпиады по предметам, выносимым на вступительные испытания, осуществляет руководство научной работой;

- руководит научно-исследовательской работой студентов и создает временные творческие группы из преподавателей всех подразделений, входящих в комплекс, для разработки и внедрения программ, инновационных технологий;

- разрабатывает и внедряет диагностические методики определения общего развития, уровня образованности и профессиональной подготовленности качества учащихся, студентов;

- оказывает помощь и способствует преподавателям учебных заведений в повышении профессионального мастерства;

- совместно с педагогическими работниками учебных учреждений способствует распространению передового опыта обучения и воспитания.

Учебные заведения каждого уровня являются составной частью образовательной системы, важным звеном в цепи непрерывного образования.

В настоящее время в рамках создания образовательного комплекса проделана большая организационная работа по созданию системы непрерывного образования и преемственности рабочих учебных планов, программ, в процессе этой работы были учтены требования Государственных образовательных стандартов и требования социальных партнеров к уровню образованности специалистов.

На базе ФГОУ СПО «БТЭК» создан центр переподготовки и повышения квалификации работников торговли, общественного питания и сферы обслуживания, продуктивное функционирование которого позволяет повышать эффективность непрерывной многоуровневой подготовки специалистов отрасли в системе «НПО – СПО – ВПО».

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года указано, что формирование системы непрерывного образования на основе внедрения национальной квалификационной рамки позволит максимально эффективно использовать человеческий потенциал и создать условия для самореализации граждан в течение всей жизни [16]. Именно этой цели и придерживается Барнаульский торгово-экономический колледж в развитии системы непрерывного образования.

Колледж не остановился на достигнутом и в настоящее время осуществляет активную деятельность по развитию профильного обучения. На основании имеющегося опыта работы с учащимися школ в системе непрерывного образования, в 2008 году колледж провёл набор учащихся на базе девяти классов. Последнее стало возможным благодаря системе взаимовыгодного сотрудничества «колледж – школа».

В 2007-2008 учебном году колледж проводил активную профориентационную работу в 62 районах Алтайского края. Агитационная бригада ФГОУ СПО «БТЭК» не только рассказывала о традициях и перспективных направлениях развития колледжа, но и успешно проводила презентации по специальностям колледжа, тем самым, способствуя правильному выбору профессии учащимися.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года указан один из целевых ориентиров развития системы образования к 2012 году: предоставление возможностей всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку.

С 2003 года организационные модели профильной школы отрабатываются в 10 субъектах РФ и 20 муниципальных образованиях.

Профильное образование в старших классах должно ориентироваться на развитие Алтайской экономики и рынка труда. Министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко заметил, что зачастую выбор профессии обусловлен модой, а нам нужен портрет специалиста, который будет востребован через 10 лет. Министр считает, что задача школы – "научить человека учиться, а для этого у него должна присутствовать прочная база знаний, на которую он всегда будет опираться". В этой связи, подчеркнул А. Фурсенко, необходимо найти баланс между профильным обучением и академическим образованием, которым "мы все так гордимся".

Считаем, что профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Учитывая вышесказанное, в ФГОУ СПО «БГЭК» определили, что учебная программа профильных классов должна быть построена на интеграции общеобразовательных программ школ, начального и среднего профессионального образования. На основании собственного опыта был сделан вывод, что в среднем за 2 года профильного обучения учащиеся изучают в колледже теоретический курс в 400 часов и практический в 144 часа.

Причем теоретическое обучение осуществляется на базе колледжа (4 раза в месяц, 24 часа), а производственное – на базах практики наших социальных партнеров: «Новэкс», «Мария-Ра», «Раздолье», ресторан «Визит».

За четыре года в колледже прошли обучение в профильных классах 73 человека, из них продолжили обучение в колледже 65 человек, что составляет 90%.

Система непрерывного образования – один из способов решения проблем в сфере профессионального образования по формированию профессиональной готовности специалистов отвечающих требованиям рынка труда.

Итак, инновации в образовательном процессе обретают уникальное качество социального механизма, представляющего собой субъективные взаимодействия и взаимоотношения, обеспечивающие развитие самого ресурса общественного развития. *Инновационное взаимодействие* в образовательном пространстве развивается между такими субъективными компонентами как личность студента, колледж как коллективный субъект, педагогическое сообщество и система образования как социальный институт. Одной из наиболее важных особенностей инновационной деятельности в образовании является «субъект-субъектный» характер взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Образовательный процесс в данном случае носит гуманистический характер: человек не выступает в качестве средства к достижению цели, а напротив запускается механизм сознательного приобщения к процессу обучения и приобретения знаний.

Образовательный процесс и его инновации создают своеобразное поле взаимного обмена, то есть, взаимодействия [2], благодаря которому эффективно осуществляется процесс становления конкурентоспособного специалиста.

#### Библиографический список

1. Пригожин, А.И. Современная социология организации: учебник / А.И. Пригожин. – М., 1995.
2. Теория и практика инновационного образования в высшей школе: коллективная монография / под ред. В.П. Делия, Е.В. Терентьевой. – М.: ПКЦ Альтекс, 2007.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2004.
4. Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления / М.М. Поташник. – М.: Новая школа, 1996.
5. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т.И. Шаповой, П.И. Третьякова. – М., 1995.
6. Найн, А.Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск, 1995.
7. Образовательная среда сегодня и завтра : материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 27.09-30.09.2006) / ред. совет ; отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Рособразование, 2006.
8. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.
9. Новикова, Т.Г. Инновационная деятельность : понятия, особенности, критерии / Т.Г. Новикова // Инновационные процессы в образовании : теория и практика. – М., 2001.
10. Официальный портал Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов // <http://www.rost.ru/>
11. Шалаев, И.К. Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика : учеб. пособие по психологии управления / И.К. Шалаев. – 2-е изд. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2001.
12. Горбунова, А.Ю. Проблемы дистанционного обучения / А.Ю. Горбунова // Вестник Алтайского филиала ВЗФЭИ. – 1999.
13. Кудрявцева, Е.Л. Болонский процесс: PRO & CONTRA (взгляд из аудитории немецкого университета) / Е.Л. Кудрявцева // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАН. – 2006. – № 1 (37).
14. Кларин, М.В. Непрерывное образование / М.В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – Т.2.
15. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, П.И. Третьякова, Н.П. Капустин; под ред. Т.И. Шаповой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
16. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года.

*Статья поступила в редакцию 12.05.09*

УДК 371:351.851

*Т.А. Зубарева, соискатель ГАГУ, г. Междуреченск, E-mail: [position@bk.ru](mailto:position@bk.ru)*

#### ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ СЕТЕВОГО ОТКРЫТОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

В работе дано определение эффективности сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений, выделены параметры и индикаторы эффективности модели сетевого взаимодействия для целей инновационного развития сферы образования, описаны ресурсы сетевого взаимодействия для инновационного развития.

**Ключевые слова:** инновационное развитие, эффективность, эффективность сетевого взаимодействия, оценка эффективности взаимодействия, ресурсы инновационного развития.

Инновационное развитие сферы образования связано с целями и механизмами образования, реализующимися через разработку и распространение инновационных образовательных технологий.

Инновационное развитие, как считает В.И. Слободчиков, – это:

- инновации, полученные в результате творческого труда, реализованные в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте;

- инновационная деятельность, понимаемая как процесс создания новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, реализуемых в экономическом обороте с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научно-технических достижений;

- и инфраструктура инновационной деятельности, представляющая собой организации, предоставляющие субъектам инновационной деятельности услуги, необходимые для осуществления инновационной деятельности [1].

Исходя из такого понимания инновационного развития в сфере образования, необходимо выработать ориентиры для таких изменений, без которых невозможна эволюционная, продуктивная модернизация системы образования в стране.

В материалах по долгосрочной перспективе развития системы образования «Российское образование–2020: модель образования для инновационной экономики» и в докладе Общественной палаты Российской Федерации «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее» обозначена цель на повышение конкурентного преимущества российской системы образования; подчеркивается необходимость открытости системы образования для привлечения в педагогическую практику лучших знаний, специалистов и инновационных технологий и создания условий для сознательного и открытого сотрудничества педагогов, учащихся, родителей вокруг общих целей и оценки результатов деятельности системы образования [2; 3].

Реализация указанной цели осуществляется через взаимодействие всех участников образовательной деятельности, что ведет к формированию сетевой организации научно-методического и практического обеспечения деятельности на муниципальном и региональном уровнях.

Важной задачей для системы образования в целом и для образовательных учреждений, ведущих опытно-экспериментальную работу по освоению новых педагогических технологий, является организация сетевого взаимодействия всех субъектов инновационного образовательного процесса. Сетевое открытое взаимодействие позволяет образовательным учреждениям получать в сети недостающие для педагогической деятельности ресурсы и с большей вероятностью достигать образовательных результатов.

В условиях перехода российского государства от индустриального к постиндустриальному обществу необходимо учитывать большое количество ресурсов, сосредоточенных в сети Интернет и в сетях профессиональных сообществ. Удовлетворение образовательных потребностей личности и достижение новых образовательных результатов невозможно только за счет индивидуальной деятельности учителя, а требует согласования интересов и действий всех субъектов образовательного процесса, новых форм и способов взаимодействия и сотрудничества с субъектами образовательного процесса, определения и использования ресурсов сетей.

*Образовательная сеть* определяется нами как среда, в которой любое образовательное учреждение или педагог могут взаимодействовать с любым образовательным и другим учреждением или педагогом по вопросам совместной деятельности и это взаимодействие составляет содержание индивидуального образовательного развития учащегося, педагога, образовательного учреждения и образовательной среды в целом.

Последние годы стала актуальной апробация в системе образования модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений как ресурса инновационного развития в сфере образования. При этом важно уточнить: речь идет лишь об особом характере отношений, связей, взаимодействий образовательных институтов, цель которого – моделирование характера отношений, связей и типов взаимодействий, присущих гражданскому открытому обществу [4].

Гипотеза заключается в том, что такой характер взаимодействий более эффективен для решения задач модернизации системы образования, то есть качественного изменения систем ресурсного обеспечения, управления, а также обновления содержания образования. При этом можно предположить, что сетевой характер взаимодействия образовательных институтов на следующем шаге, после того как основные его контуры будут выстроены, сможет внести свой вклад в решение задачи доступности образования.

Актуальность сетевого взаимодействия образовательных учреждений обусловлена задачей инновационного развития сферы образования, а перспективность исследований партнерских отношений субъектов единого образовательного пространства, возникающего в сетевом взаимодействии, связана с

формированием готовности учителей к инновационной деятельности и с тем, что в условиях сети возникает постоянный диалог между субъектами образовательного процесса, формируется структура обмена знаниями и опытом, новые формы и форматы взаимодействия и коммуникации, новые образовательные продукты и услуги.

При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными. Таким образом, мы можем утверждать, что ограниченные возможности коммуникации не могут обеспечивать тот уровень обмена информацией, который необходим для решения проблем инновационной педагогической практики. Значит, сетевое взаимодействие – это некая система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания, политики и экономики образования, управления системой образования.

*Под сетевым взаимодействием* мы понимаем способ деятельности по совместному созданию и использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов основанный на партнерских отношениях и возможностях информационных технологий и систем. Ресурсы, создаваемые во взаимодействии, могут изменяться в ходе совместной творческой деятельности. Многие считают, что сетевое взаимодействие возможно только между теми элементами сети, которые субъектно-автономны, и не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений, который по своей сути противоречит сетевому подходу. Наша практика показывает, что это не так. Указанное противоречие как раз и является стимулом для инновационного развития системы образования, когда идет борьба между «субъектной автономностью» и «субъектной зависимостью» в реальном обществе. Последнее и составляет содержание диалектического развития образования, приводящее к партнерским отношениям, кооперации, сотрудничеству в образовательной системе, к качественному приращению педагогического арсенала, формированию продуктивного образовательного ресурса.

*Ресурс* (ресурс – «от франц. ressource – вспомогательное средство») *сетевого открытого взаимодействия* образовательных учреждений для целей инновационного развития складывается как из новых возможностей, открывающихся для субъектов взаимодействия (пользование информацией, методиками другими материалами за счет информационных технологий, информационных систем и сетей), так и из ценности самого сетевого взаимодействия, поскольку оно является источником новых форм и форматов взаимодействия (сетевые проекты и программы, условия обмена образовательными результатами, средства для личностного и профессионального роста).

Сетевое открытое взаимодействие образовательных учреждений следует рассматривать как часть более сложной системы следующего иерархического уровня. Эффекты, полученные в «локальных сетях», будут воздействовать на окружающую среду и привлекать к взаимодействию не только субъектов непосредственного участия, но и всех заинтересованных лиц и организации, расширять партнерский тип взаимоотношений, создавая новые возможности для инновационного развития сферы образования.

Здесь важно разобраться в типах возникающих взаимоотношений. Когда мы употребляем термин партнерство, учитываем, что партнер (фр. partenaire) – это «участник игры с кем-то, а также вообще участник какой-нибудь совместной деятельности» [5, с. 425], то подразумеваем новое качество взаимоотношений, в отличие от отношений возникающих в труде. Труд в словаре В.И. Даля определяется как работа, занятие, упражнение, дело; все то, «что требует усилий, старания и заботы»; «всякое напряжение телесных или умственных сил; все, что утомляет» [6, с. 658]. Партнерство предполагает и

<sup>2</sup> Большой энциклопедический словарь [Текст]: в 2 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1 – С. 261.

разделение ответственности, и вклад в общее дело, соучастие, что облегчает (а не утомляет) решение задач, в том числе и образовательных.

Сетевое взаимодействие возможно при определенных условиях: наличие общих задач, совместной деятельности участников сети; общее информационное пространство; механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия. Механизмом сетевого взаимодействия, с нашей точки зрения, могут быть ресурсные центры, ключевыми функциями которых, являются экспертная деятельность и поиск форм открытости наработок участников сети не только муниципальному, но и региональному, российскому и зарубежному педагогическому сообществу.

Важно заметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, но и осуществляется диалог между субъектами сетевых проектов и программ, в котором отражается опыт педагогической инновационной деятельности в сопоставлении с результатами, имеющимися в системе образования в целом.

В этих условиях инновации в образовательной сети приобретают *эволюционный характер*, т.е. сетевое взаимодействие выступает как ресурс инновационного развития, что связано с непрерывным обменом информацией, знаниями, опытом, а также с реализацией такого качества общения, как креативность, выраженного в творческом подходе к организации коммуникации. Общение оказывается востребованным не только в качестве примера для подражания, а как механизм для раскрытия своих творческих потенций, способствующих эффективности дальнейшей работы.

При этом немаловажным обстоятельством является то, что возникающие инновационные проекты становятся продуктом творчества и инициативы самих педагогических и научных коллективов (В нашем случае научная школа развивающего обучения Б.Д. Эльконина – В.В. Давыдова и педагогическое сообщество, внедряющее педагогическую систему развивающего обучения в практику обучения). В начале все участники сети определяют ведущую идею и цели участия школы в сети, а также способы достижения своего интереса в рамках сетевых возможностей. Только в результате этого начинается выстраиваться соответствующая партнерская деятельность.

В процессе функционирования, предложенной нами модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений по внедрению системы развивающего обучения (РО), были достигнуты следующие результаты:

- полное обеспечение информационной поддержки образовательного процесса, научной, инновационной и методической работы педагогического сообщества;
- повышение эффективности использования методических и других ресурсов;
- обеспечение равных возможностей пользования методическими и другими ресурсами всех субъектов образовательного процесса, научной и научно-методической деятельности, осуществляемой в рамках сетевого взаимодействия по вопросам внедрения педагогической системы РО в массовую школу;
- расширение возможностей для повышения квалификации работников методических и общеобразовательных учреждений в рамках сетевого взаимодействия в соответствии с потребностями развивающейся системы образования;
- объединение усилий и возможностей образовательных и других учреждений сети для использования в своей деятельности современных информационных технологий;
- смена парадигмы инновационной деятельности: «От локальных инноваций к сетевому взаимодействию как ресурсу инновационного развития всей системы образования»;
- повышение эффективности инновационных технологий за счет сетевого взаимодействия образовательных учреждений, использующих сетевое взаимодействие науки и производства.

Эти результаты были достигнуты благодаря созданию необходимых *условий* для сетевого взаимодействия:

- возможность совместной деятельности и партнерства участников сети;
- возможность проявления инициативы;
- возможность коллективной поддержки и оценки инициативы.

При этом для создания этих условий использовались следующие механизмы:

- модель сетевого взаимодействия в сети региональных экспериментальных площадок;
- ресурсный центр по инновационному развитию образования в регионе;
- конкурсы образовательных проектов и инициатив;
- система экспертной деятельности;
- интернет-сайты экспериментальных площадок;
- система региональных учебно-экспертных сессий;
- система инновационных центров повышения квалификации.

Мы рассматриваем эффективность сетевых форм организации инновационного развития в сфере образования с точки зрения подготовки педагогов к решению задач развития системы образования. Поэтому, на наш взгляд, сетевое взаимодействие – это, прежде всего, взаимодействие структур, участвующих, так или иначе, в повышении квалификации и переподготовке необходимых кадров для эффективного использования ресурса сетевого взаимодействия в развитии инновационной деятельности в соответствующей сфере.

Мобильность, гибкость сетевых форм повышения квалификации, их ориентация на индивидуальные образовательные запросы педагогов, позволяют обучаемым овладевать новыми профессиональными компетентностями, что, в конечном итоге, позитивно влияет на качество образования и социализацию учащихся.

Если говорить о главных достоинствах сети, то можно выделить следующие:

- доступность образовательных ресурсов;
- поддержка усилий всех, кто хочет поделиться своими знаниями и умениями;
- предоставление всем желающим возможность публиковать свои результаты для широкого обсуждения;
- создание собственных каналов информации;
- объединение ресурсных (информационных, методических и др.) баз.

При этом главными достоинствами сети являются:

- объединение ресурсных баз;
- отсутствие расстояния;
- возможность найти единомышленника.

Конечно, для оценки эффективности использования сетевой модели нужны критерии. В качестве такового, например, можно использовать реализованность проекта, т.е. достижение поставленной цели.

Сетевое взаимодействие можно и нужно рассматривать неразрывно с двух позиций: организация единого муниципального (регионального) информационного пространства всех структур участвующих в реализации проекта и, естественно, технологии организации этого пространства.

Большой энциклопедический словарь приводит одно из определений термина «эффективность» как результат, следствие каких-либо причин, действий [7, с. 710]. Эффективность в производстве рассматривается как производительность труда и измеряется количеством времени, затрачиваемым на производство единицы продукции или количеством продукции, произведенной в единицу времени [7, с. 207]. Карл Маркс определял производительную силу труда разнообразными обстоятельствами «...средней степенью искусства рабочего, уровнем развития науки и степенью ее технологического применения, общественной комбинацией производственного процесса, размерами и эффективностью средств производства, природными условиями» [7, с. 207].

Американский психолог Эдуард Торндайк сформулировал в 1898 году «закон эффекта», из которого следовало, что действия, которые не ведут к достижению цели от пробы к пробе, сокращаются и тормозятся; но если следующая попытка

ка приближает (ведет) к цели, то новая становится более эффективной. Закон эффективности по Э. Торндайку означает, что вероятность проявления реакции и ее интенсивность больше, если она подкрепляется успехами<sup>3</sup>.

В педагогике эффективность напрямую связана с результатами обучения и учения. Ю.К. Бабанский, исследуя процесс оптимизации, эффективность обучения связывал с необходимостью найти оптимальную меру соотношения связей управления и самостоятельности обучаемых. «Слишком жесткое управление деятельностью лишает обучаемых инициативы и самостоятельности, принижает роль процесса самостоятельности учения, а чрезмерное принижение руководящей роли педагога в процессе обучения также приводит к снижению результативности обучения» [8, с. 25].

Эффективность обучения – мера совпадения реально достигнутых результатов с целями, предусмотренными образовательной программой [9, с. 508]. «Раньше было принято считать, что цель – это образ желаемого результата. Но при таком определении цель совпадает с близкими, но не тождественными ей понятиями: «желание», «социальный заказ», «предназначение» и др. Цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и конкретно количественно, образ желаемого (ожидаемого) результата, которого могут достичь к строго определенному моменту времени. Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы и описаны в одних единицах, в одних параметрах [10; с. 36].

В.В. Давыдов вслед за немецкими педагогами XIX века Ф. Фребелем, А.Дистервейгом, русским педагогом П.Ф. Каптеревым, американским психологом и педагогом Дж. Дьюи, учеными XX века – американскими авторами теории «социального научения» и авторами когнитивной теории учения, отечественными психологами С.Л. Рубенштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным разработал деятельностную теорию учения, которая опирается на понятие «действие» и «задача. Действие по Давыдову предполагает преобразование субъектом того или иного объекта, а «задача – включает в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения» [11, с. 259]. В теории учебной деятельности процесс усвоения определяется согласно всем главным компонентам деятельности, согласно ее потребностям, мотивам, задаче, действиям и операциям [11].

Если рассматривать сетевое открытое взаимодействие как деятельность, то важно, чтобы сетевое взаимодействие соответствовало потребностям всех субъектов инновационной деятельности, решало свои задачи, выделяло предметы совместной деятельности и партнерства, имело свои механизмы достижения целей и задач. В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации и внедрению инновационных технологий, мы показали, что апробация и внедрение инновационных технологий обучения и освоение их педагогами и учащимися идет успешнее, если:

- учителя и учащиеся вовлечены в сетевое открытое взаимодействие;
- имеют возможность использовать ресурсы не только одной школы, но и ресурсы других образовательных и образовательных институтов, включая институты, ведущие разработку нового содержания образования;
- рядом со «школьным производством» развернута система обмена знаниями и опытом;
- создана техническая возможность использования ресурсов сети Интернет;
- есть система сетевого взаимодействия и партнерства;

- определены формы взаимодействия и функции в сетевом взаимодействии как организаций, входящих в него, так и отдельных субъектов сетевого открытого взаимодействия [12].

Разработка критериев, позволяющих непосредственно в реальном режиме оценивать эффективность возникающей системы (модели) сетевого открытого взаимодействия, необходима как с точки зрения оценки эффективности самого сетевого взаимодействия, так и с точки зрения его влияния на уровень освоения новых образовательных технологий и оценку качества образования.

В модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений учитываются такие условия, как информационно-коммуникативная среда, создание определенной инфраструктуры, организация форм совместной деятельности. За счет выполнения этих условий **возрастет качество** образовательной деятельности в инновационном развитии. Формализм и догматизм при сетевой организации работы резко снижаются, а оригинальность, воображение, способность к творчеству растут. Изменяется содержание деятельности и формы взаимодействия.

Заметим, что модель сетевого взаимодействия должна быть открытой и постоянно реформироваться.

В связи с этим целесообразно в рамках проводимого исследования найти оптимальное соотношение – формулу, позволяющую измерять и оценивать эффективность сетевого взаимодействия для инновационного развития сферы образования. Эффекты, полученные в «локальных сетях», требуют своего изучения и описания, поскольку случаются не столько за счет непосредственной коммуникации и диалога, средовых характеристик и обстоятельств, а, скорее, при правильно организованной системе взаимодействия, носящей сетевой и открытый характер.

В научной литературе можно выделить несколько подходов к оценке эффективности модели сетевого взаимодействия. В.А. Городилов, считающий, что взаимодействие можно рассматривать как вид деятельности в сети, характеризующий степень, способы и формы взаимного влияния субъектов сети в процессе достижения ими поставленных целей и взаимного удовлетворения имеющихся потребностей, предлагает в качестве критерия эффективности взаимодействия субъектов в рыночных сетях рассматривать: эффективность действия обмена, уровень результативности или достижения плановых показателей, степень удовлетворенности взаимодействующих сторон достигнутыми результатами (экономическими и неэкономическими), уровень ресурсоемкости взаимодействия [13].

Эффективность сетевого взаимодействия можно рассматривать и с точки зрения ценности взаимоотношений возникающих в сетевом взаимодействии в экономическом, психологическом и стратегическом аспектах. Впервые ценностный подход к оценке эффективности взаимодействия в рыночных сетях реализовал Х. Хоканссон, предложивший модель ARA (ARA: actors – деятели сети; resources – ресурсы в сети; activities – деятельности участников сети) для оценки эффективности взаимодействия партнеров. Модель включает три аспекта эффективности:

- ценность координации деятельности бизнес-партнеров,
- ценность адаптации ресурсов,
- ценность социальных обменов между индивидуумами в компаниях-партнерах [14, 15, с. 17].

В дальнейшем модель была развита Д. Уилсоном и С. Джантрания, которые выделили три составляющие ценности взаимоотношений: стратегическую, поведенческую (психологическую) и экономическую (рис. 1) [13; 15].

<sup>3</sup> [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_sch2.cgi?ROhz,ltol](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi?ROhz,ltol)

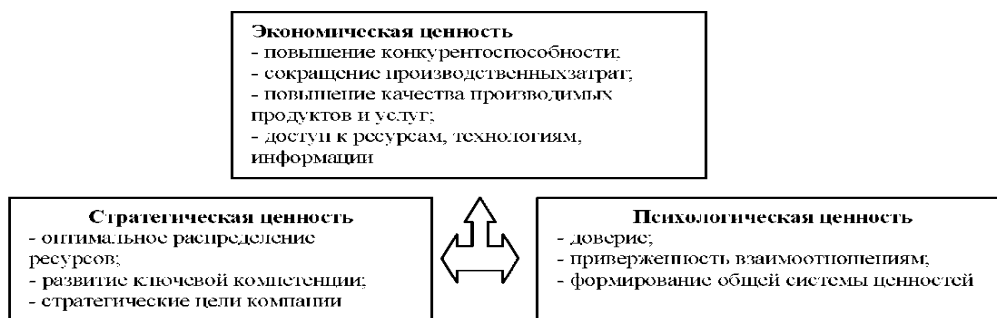


Рис. 1 Основные составляющие ценности взаимоотношений промышленных компаний [13; 15].

В литературе по кадровому менеджменту можно встретить такую формулировку оценки эффективности: «формула эффективности» имеет два назначения: 1) собственно расчет экономической эффективности вложений; 2) концентрированное выражение логики достижения результата». При определении эффективности обучения вводятся критерии уместности и целесообразности; уместности, как соответствия людям, ситуации, месту, времени, и целесообразности, как соответствия стратегии компании [16].

Ю.А. Фильчаков и Е.Л. Харчевникова при оценке эффективности сетевого взаимодействия в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения в качестве ин-

тегральных показателей выделяют педагогическую целесообразность (для учащихся), экономическую эффективность (для учредителя), социальную значимость (для социума) [17].

Трансформируя эти подходы в систему показателей эффективности модели сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений как ресурса инновационного развития, мы предлагаем рассматривать систему показателей эффективности взаимодействия образовательных учреждений исходя из в четырех аспектов: стратегическая направленность взаимодействия, экономическая эффективность, педагогическая целесообразность и социальная значимость (табл. 1).

Таблица 1

**Система показателей эффективности сетевого открытого взаимодействия образовательных учреждений**

Аспект эффективности/Стратегическая направленность взаимодействия	
Целевой критерий	Индикаторы
Создание результативного механизма достижения целей	Наличие сетевого информационного ресурса (сайта) Наличие системы управления знаниями и обмена опытом Позиции, обеспечивающие взаимодействие Задачно-распределенный характер совместной деятельности
Рост устойчивости функционирования сети	Наличие сетевых образовательных программ, сетевых проектов Системность взаимодействия
Переход от локальных инноваций к массовым	Сетевое партнерство и сотрудничество образовательных учреждений, индивидуальных педагогов и творческих коллективов
Аспект эффективности / Педагогическая целесообразность	
Целевой критерий	Индикаторы
Расширение количества альтернатив результативного педагогического и ученического действия	Доступ к ресурсам интегрированных сетевым взаимодействием учреждений и организаций Наличие нормативных документов, регламентирующих учебную деятельность и совместную деятельность образовательных учреждений Удовлетворенность образовательных потребностей субъектов взаимодействия и возможность иметь индивидуальную траекторию в обучении и в повышении квалификации
Распространение продуктивных инновационных технологий обучения	Расширение количества школьников и педагогов, осваивающих передовые инновационные технологии обучения Наличие предметов педагогической кооперации Психологическая готовность субъектов взаимодействия к партнерству и сотрудничеству
Аспект эффективности / Экономическая эффективность	
Целевой критерий	Индикаторы
Создание открытого образовательного пространства	Наличие сетевых образовательных программ и социокультурных проектов Наличие сетевых программ повышения квалификации Личный и профессиональный рост членов педагогических коллективов
Привлечение дополнительных ресурсов, включая финансовые	Кооперация и оптимизация сетевых ресурсов для более полного использования их дидактических возможностей
Создание партнерств и новых форм управления	Передача управленческих полномочий и ответственности за опытно-экспериментальную работу на уровень школ (комиссия по опытно-экспериментальной работе) Наличие новых форм управления (Попечительский совет, Региональный ресурсный центр, общественный педсовет) Новое качество образования, возникающее за счет управления сетевым взаимодействием, обеспечивающее инновационное развитие Снижение роли отношений, выстроенных по иерархическому принципу, перенос

	акцента на горизонтальные связи и принципы саморегуляции
<b>Аспект эффективности / Социальная значимость</b>	
<b>Целевой критерий</b>	<b>Индикаторы</b>
Мобильность и доступность сетевых ресурсов	Вариативность и доступность форм и форматов взаимодействия и дополнительных образовательных услуг в сети Доступ к информации Наличие сетевых архивов, открытых для использования Наличие системы обмена ресурсами (научными, методическими, информационными и др.)
Повышение рейтинга субъектов сети	Увеличение охваченных сетевым взаимодействием учреждений и организаций Рост участников сетевого взаимодействия Расширение географии участников сетевых проектов и программ формирование новых структур обмена знаниями и опытом, форм и форматов взаимодействия и коммуникаций, инновационных образовательных продуктов и услуг, создающих возможности для инновационного развития сферы образования
Закрепление молодых кадров	Наличие интереса у молодых специалистов к новым технологиям обучения, технологиям сетевого взаимодействия

Другой аспект эффективности инновационной деятельности, являющейся важным фактором инновационного развития,—это готовность к инновационной деятельности педагогов. Орлихина Н.Е. в своем исследовании выделяет среди важных функций, решаемых за счет сетевой организации дополнительного образования учителей, инновационную, позволяющую разрушать стереотипы, «решать задачи, связанные с развитием личностного и профессионального роста учителей, их готовностью к инновационной деятельности» [18, с. 43].

Из множества характеристик готовности будущего учителя к педагогической деятельности мы отобрали наиболее специфичные критерии, которые представляют собой совокупность трёх компонентов: *мотивационной, теоретической и практической готовности.*

*Критерий мотивационной готовности* предполагает положительный эмоциональный настрой на педагогическую деятельность, внутреннюю потребность в личностно-ориентированном взаимодействии с учащимися, интерес к диалогу как форме педагогического взаимодействия, желание быть активным субъектом профессиональной деятельности, стремление к совершенствованию личностных качеств и профессионально-педагогических умений, необходимых для реализации дидактических возможностей открытого сетевого взаимодействия в образовательном процессе.

*Критерий теоретической готовности* предполагает знание сущности субъект-субъектных отношений учителя и учащихся, особенностей диалога, как формы педагогического взаимодействия, его структуры и функций, знание разнообразных диалоговых форм обучения, специфики диалогического стиля взаимодействия с учащимися.

*Критерий практической готовности* предполагает владение умениями диалогического взаимодействия, партнерст-

ва, представленных в блоках: коммуникативно-диалоговом, оценочно-рефлексивном, блоках умений саморегуляции и творческих умений, активный, самостоятельно-творческий подход педагога к их реализации в практической деятельности.

Как показали исследования, открытое сетевое взаимодействие как ресурс инновационного развития может успешно применяться при соблюдении определенных дидактических условий, вытекающих из принципов дидактики.

К числу таких условий мы относим:

- знание содержания и объема понятий «сетевое взаимодействие» и «открытое сетевое взаимодействие»;
- обоснованность применения сетевого открытого взаимодействия в условиях внедрения инновационных технологий в педагогическую практику;
- осознанность овладения структурой и содержанием модели сетевого открытого взаимодействия как функционирующей системы образовательных учреждений, позволяющей использовать сетевой ресурс для инновационного развития;
- использование сетевых технологий в процессе внедрения инновационных педагогических систем и технологий обучения;
- использование новых ресурсов сетевого взаимодействия для управления инновационными процессами, позволяющих определять характер инновационного развития в сфере образования.

Опыт работы показал, что за счет выполнения этих условий возрастает качество образовательной деятельности при внедрении инновационных технологий, что способствует процессу инновационного развития в системе современного образования.

#### Библиографический список

1. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / [http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a\\_1xizkd.html?xsl:print=1](http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html?xsl:print=1). - Интернет-портал Исследовательской Деятельности Учащихся. Режим доступа: <http://www.researcher.ru/-index.html>, свободный.
2. Волков, А.Е. Российское образование—2020: модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков, Я.И. Кузьминов, И.М. Ремоненко, Б.И. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон // Вопросы образования. — 2008. - №1.
3. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? / Доклад Общественной палаты Российской Федерации / Вопросы образования, 2007. - №4.
4. Адамский, А.И. Модель сетевого взаимодействия—<http://upr.1september.ru/2002/04/2.htm>.—Сайт издательского дома «Первое сентября», электронная версия газеты «Управление школой», 2008/2. Режим доступа <http://upr.1september.ru>, свободный.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М.: Рус. яз., 1986.
6. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В.И. Даль. — М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
7. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. — М.: Сов. энциклопедия, 1991. — Т. 1.
8. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). — М.: Педагогика, 1977.
9. Профессиональная педагогика: учебник для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
10. Поташник, М.М. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.И. Матрос [и др.]; под ред. М.М. Поташника. — М.: Педагогическое общество России, 2000.
11. Давыдов, В.В. Теория учебной деятельности / В.В. Давыдов.—М.: ИНТОР, 1996.
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. Городилов, В.А. Обоснование критерия эффективности взаимодействия бизнес субъектов в рыночных сетях / В.А. Городилов / Проблемы современной экономики.—СПб. - 2008. - №2 (26).



14. Industrial Technological Development: a network approach. – Edited by Hakan Hokansson, 1985.
15. Wilson, D. Measuring value in interaction development / D.T. Wilson, S. Jantraia // Paper, Presented at the 9th IMP Conference in Bath, 23-25 September, 1993, Jantrania, 1994.
16. Кочарян, Г. Еще раз про вложения в персонал: возможна ли «формула эффективности»? – [http://www.megarost.ru/articles/personal/new/all/page\\_6.html](http://www.megarost.ru/articles/personal/new/all/page_6.html). Сайт МЕГАРОСТ. – «Moscow Business School». – Режим доступа: <http://www.megarost.ru>, свободный. – 2009.
17. Фильчаков, Ю.А., Харчевников, Е.Л. Оценка эффективности модели сетевого взаимодействия в организации предпрофильной подготовки и профильного обучения / Вопросы Интернет образования, [http://vio.uchim.info/Vio\\_56/cd\\_site-/articles/art\\_4\\_7.htm](http://vio.uchim.info/Vio_56/cd_site-/articles/art_4_7.htm). – Сайт федерации Интернет образования. – Режим доступа <http://vio.uchim.info>. свободный.
18. Орлихина, Н.Е. Развитие региональной системы сетевого взаимодействия дополнительного профессионального образования учителей: дис. ... д-ра пед. наук / Н.Е. Орлихина. – М., 2006.  
Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 37.015.31:17.022

*И.А. Пархоменко, ст. преп. Костанайского ГУ, E-mail: kp1967@mail.ru*

## К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»

В статье на основе анализа теоретических источников уточняется терминологическое поле проблемы духовно-нравственного воспитания младших школьников, излагается авторский взгляд на ее понимание в современном обществе.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное воспитание младших школьников.

Изучение проблемы духовно-нравственного воспитания имеет глубокие исторические корни. Сложные нравственные коллизии развития и деградации рассматривались в трудах философов, религиоведов, искусствоведов, литературоведов и т.д. Значительное влияние на формирование теории духовно-нравственного воспитания оказали идеи и взгляды Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, В.С. Соловьёва и др., педагогическое и литературное наследие А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, И. Алтынсарина, А. Кунанбаева и др. Для решения данной проблемы большое значение имеют работы психологов: Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др.; педагогов: Н.И. Болдырева, А.Ю. Гордина, Т.Е. Конниковой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др.

В последние десятилетия проблема духовно-нравственного становления и развития личности является предметом изучения в исследованиях психологов и педагогов (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Белозерцев, В.А. Беляева, Т.И. Власова, Л.К. Гребенкина, Д.М. Гришин, Е.И. Исаев, Н.Д. Никандров, В.А. Слестинин и др.). При этом многие ученые начинают обращаться к исследованию проблемы духовно-нравственного воспитания личности на основе ценностей православной педагогической культуры (Е.П. Белозерцев, В.А. Беляева, Е.И. Исаев, А.А. Корзинкин, Л.И. Рувинский и др.).

Изучив подходы к содержанию понятий «духовность» и «нравственность», мы в уточнении понятия духовно-нравственное воспитание исходили из того, что *содержание понятия «духовность»*, обусловленное изменением мировоззрения в обществе в последнее время изменилось. Мы актуализировали внимание на двух типах мировоззрения, каждое из которых основано на своей вере: философское (светское) – вера и преклонение перед человеком, религиозное – вера и поклонение перед Богом. Данный факт даёт основание полагать, что есть два вида духовности: духовность светская и духовность религиозная.

При этом мы полагаем, что в человеческом обществе они всегда существуют. Но в обществе в целом всегда учитывается в качестве господствующего определённый тип духовности. На наш взгляд, этот факт в основном и обусловил различия в определении содержания понятия «духовно-нравственная личность».

Так, если до двадцатых годов прошлого века господствовала идеология религии, то ключевым компонентом духовной нравственности была религиозная духовность.

30-60 гг. – годы «воинствующего атеизма». Акцент был перемещён на светскую духовность, но изменён её смысл,

вера в человека была заменена на веру в «светлое будущее». Однако и в этих условиях верой в человека, в возможности его духовно-нравственного совершенствования пронизана вся педагогическая система А.С. Макаренко. В указанном контексте можно отметить его следующие идеи:

- 1) вера в личность ученика-воспитанника;
- 2) идея авансирования личности школьника;
- 3) идея подхода к личности ребёнка с оптимистической гипотезой;
- 4) идея формирования детского коллектива и становления в нём личности – «в коллективе, через коллектив и для коллектива» [1].

В 70-80-е годы термин «духовность» наполнился педагогическим содержанием, а понятие «светская духовность» стало педагогическим. В.А. Сухомлинский первым выделил в нём аспект веры в ребёнка. Забота человека о человеке, ответственность человека за человека – ведущий принцип построения всей воспитательной системы великого педагога [2].

Конец XX века – начало XXI века – период перемен и преобразований, когда идеалом становится личность, развивающая свои задатки и способности, реализующая свои сущностные силы. Главенствующими качествами личности становятся духовность (со своими составляющими: светской и религиозной) и нравственность.

Определяя понятие «духовность», нельзя не обратиться к словарю В. Даля. Объясняя значение слова «дух», В. Даль пишет о его широком распространении не только в церковно-религиозной практике, но и в разговорном языке («как на духу», «испустил дух» и др.). Он определяет дух человека как высшую искру Божества, как волю или стремление человека к небесному. Вместе с тем, автор определенно говорит о двухсторонней природе духа человека, выделяя в нём не только волю к соединению с Богом, но и ум (ratio), то есть способность составлять отвлеченные понятия [3].

Большая современная педагогическая энциклопедия даёт следующее определение этого феномена: «Дух» – философское понятие, обозначающее невещественное начало в отличие от материального, природного [4].

В своем исследовании мы исходим из этих понятий и утверждения Гегеля, что духовность имеет целевые установки: «Дух дышит, где хочет, и голос его слышишь, а не знаешь, откуда он приходит и куда уходит» [5].

В энциклопедическом словаре по этике, исходя, на наш взгляд, из положений гегелевской философии, дух рассматривается как специфическое человеческое качество, характеризующее мотивацию и смысл поведения личности, как позиция ценностного сознания, свойственная всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художе-

ственной, но особенно существенной в сфере моральных отношений [6].

Состояние духовности человека предстаёт в виде процесса его внутреннего развития, преодоления им своих страстей, животных инстинктов, повседневных устремлений, а также поиска смысла жизни, постижения сущности высшего бытия через вхождение с ним в контакт, через соединение с ним. В развитии духовности при этом участвуют высшие способности личности: чувство высшего «Я» (высшая самоидентичность), воображения и представления (последнее нередко в форме видений), интеллект, мистическая интуиция. Особым состоянием души, ведущим к духовности, являются высшая бескорыстная любовь, безграничная свобода, мудрость. Эти состояния в свою очередь предполагают развитие человеком в себе высшего нравственного начала, способности прозревать истину, видеть мир как всеобщую гармоничную целостность.

Объективно существует мнение, что каждое из указанных состояний или способностей личности, взятое в отрыве от других, не способно породить духовное просветление. К этому может привести лишь их целостная и гармоничная актуализация. В своём исследовании мы придерживаемся этого мнения.

Импонирует нам и то, что в работах Л.А. Степаненко, В.И. Додонова, В.Г. Пряниковой понятие «духовность» раскрывается как высшее проявление человеческой сущности, как результат глубинного освоения знаний о природе, обществе, человеке, как проявление «человеческого в человеке», возвышающего его над эгоистическими потребностями. Духовность в их интерпретации – это совокупность высших нематериальных ценностей светского и религиозного значения.

Исходя из анализа приведенных трактовок духовности, следует, что «духовность» – явление многогранное. Являясь фундаментальным свойством человека, духовность интегрирует в себе потребности и способности человека к самореализации в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости.

Современные представители российской педагогической мысли рассматривают духовность как доминанту нравственной зрелости личности. Среди них З. Шникендорф, который делает следующий фундаментальный вывод: феномены нравственности анализируются в различных науках – этике, истории, социологии, социальной психологии. Общечеловеческие нравственные ценности – это те ценности, которые сближают и роднят духовные цели разных народов и эпох.

Понятие «нравственность» включает внутренние качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [7].

В кратком философском словаре данное понятие приравнено к понятию «мораль». «Мораль (лат. mores – нравы) – нормы, принципы, правила поведения людей, а также само человеческое поведение (мотивы поступков, результаты деятельности), чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [8].

По определению А.С. Арсеньева, нравственность – это психологическая характеристика личности, принимающей или отвергающей систему норм, требований к правилам поведения, правилам, сформированным в человеческом обществе, воспринимающей или отрицающей эти правила, и проявляющей тем самым свою внутреннюю позицию [9].

В вопросе взаимосвязи, взаимовлияния «духовности» и «нравственности» в нашем исследовании мы придерживаемся утверждения Б.Т. Лихачева, что духовному совершенствованию личности способствует ответственность перед собственной совестью и нравственными принципами, основанными на общечеловеческих ценностях [10].

В трудах известных философов, социологов, педагогов, психологов понятия «духовность» и «нравственность» объединены в понятие «духовно-нравственные качества личности» как взаимосвязанные, взаимодополняющие друг друга. К ним относят: добро, свобода, справедливость, сознательность,

милосердие, сочувствие, терпимость, любовь к людям, отзывчивость, совесть, тактичность, порядочность, сострадание.

Учитывая вышесказанное, мы рассматриваем духовно-нравственные качества личности как важнейший элемент внутренней структуры личности, который обеспечивает её устойчивость, показывает её зрелость и социальность, определяет сущность общественного индивида, состояние развитости внутреннего мира индивида, его ума, характера, сознания, совести, характеризует его человечность.

Следующим шагом в определении понятия «Духовно-нравственное воспитание» является анализ трактовок понятия «воспитание».

В контексте нашего исследования представляется основополагающим следующее определение воспитания, раскрывающее его как конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства, а также с их этносоциальными и социально-психологическими особенностями [11].

Б.Б. Айсмонтас, говоря о воспитании, указывал, что это целенаправленный процесс формирования личности с помощью педагогических воздействий в соответствии с определенным социально-педагогическим идеалом.

Ценность новых идей в характеристике воспитания состоит в том, что они построены на гуманистических принципах. Изменилось содержание основных категорий теории воспитания, таких как «воспитание», «принципы», «цели», «методы и средства» и др. Перечислим идеи и понятия, отражающие новые смыслы воспитания: педагогическая помощь и сопровождение, личностный образ ребёнка, субъектный опыт личности (Е.В. Бондаревская); педагогическая поддержка (О.С. Газман, С.М. Юсфин); воспитательное пространство (И.А. Колесникова); жизненная ситуация воспитанника, личностный опыт, личностно ориентированная воспитательная ситуация (В.В. Сериков); воспитательное пространство, интеллектуально-моральное «поле» коллектива (Л.И. Новикова, В.А. Караковский) и др. В рамках личностно ориентированной парадигмы воспитания предлагается понимать ребенка, учитывая его жизненную ситуацию, его жизненный опыт (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая).

Мы считаем важным то, что сегодня теории воспитания отходят от традиционного подхода, заключающегося в необходимости для ребенка «соответствовать заданному образцу», в акцентировании внимания на важности помощи ему. Так как «никакой процесс воспитания не в состоянии изменить природу человека. Можно только реализовать «заданное» природой, сделать его «данностью» [12].

Нам представляется ценным также понимание воспитания, обозначенное в словаре профессиональных педагогических терминов под редакцией С.М. Вишняковой, где указано, что воспитание – это «процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие индивида в целях его подготовки к производственной, общественной и культурной деятельности, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов» [13].

Опираясь на исследования ученых, мы отдаем приоритет положению, согласно которому суть воспитания заключается в помощи ребенку, сотрудничестве с ним для преобразования его жизни, развития его личности.

Говоря о *духовно-нравственном воспитании*, следует подчеркнуть также необходимость обеспечения его плановости, системности, рефлексивности, технологической обеспеченности, нацеленности на развитие общечеловеческих ценностей.

Общечеловеческие нравственные ценности – это те ценности, которые сближают и роднят духовные цели разных народов (З. Шникендорф). К ним относятся: дружелюбие, вежливость, уважение и чуткость по отношению к другому

человеку, сочувствие и помощь по отношению к слабому, великодушные, благородность.

Исходя из вышесказанного, мы трактуем духовно-нравственное воспитание как целенаправленный, деятельно-

стный, личностно-ориентированный процесс усвоения человеком знаний, умений и навыков, способствующий самореализации и самосовершенствованию личности в соответствии с общечеловеческими нравственными ценностями.

#### Библиографический список

1. Макаренко, А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М.: Изд-во политической литературы, 1988.
2. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.А. Сухомлинский. – Т.1. – М.: 1980.
3. Даль, В. Толковый словарь / В.И. Даль. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1955. – Т.1.
4. Педагогика. Большая современная энциклопедия. – М.: Современное слово, 2005.
5. Гегель, Г. Философия духа / Г. Гегель // Собр. соч. – М., 1956. – Т.3.
6. Бачинин, В.А. Этика. Энциклопедический словарь / В.А. Бачинин. – М.: Изд-во Михайлова В.А., 2005.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. – М.: Азбуковник, 1997.
8. Алексеев, А.П. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев. – М.: Изд-во «Проспект», 2005.
9. Арсеньев, А.С. Научное образование и нравственное воспитание / А.С. Арсеньев // Психологические проблемы нравственного воспитания детей; под ред. Ф.Т. Михайлова. – М., 1977.
10. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т. Лихачев. – М., 1995.
11. Российская педагогическая энциклопедия / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т.1.
12. Лузина, Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: дисс...д-ра пед. наук в виде науч. доклада / Л.М. Лузина. – СПб., 1998.
13. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НИЦСПО, 1990.

Статья поступила в редакцию 12. 08. 09

УДК 378

*С.В. Гриднева, аспирант Югорского ГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: kp1967@mail.ru*  
*О.А. Яворук, проф. Югорского ГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: kp1967@mail.ru*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие профессиональной направленности, его компоненты. Подробно проанализированы основания коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам с точки зрения психологии и общей педагогики. Обоснована целесообразность применения данного метода в целях реализации профессиональной направленности студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, компоненты профессиональной направленности, уровни профессиональной направленности, коммуникативно-ориентированный метод обучения иностранным языкам, деятельностный подход, деятельность, коммуникативная компетенция, общение, аутентичный процесс социализации студентов.

Профессиональная направленность – это основная составляющая личности профессионала любой сферы деятельности. Без этого личностного образования невозможно в стенах вуза взрастить специалиста высокого класса, в котором так нуждается современное общество. Профессиональная направленность – это совокупность устойчивых, не зависящих от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование [1].

Нам удалось выделить шесть компонентов, составляющих профессиональную направленность [2; 3]. Это: 1) степень мотивированности принятия решения о выборе профессии; 2) интерес к профессии; 3) жизненные цели; 4) ожидания от будущей профессии; 5) уровень самостоятельности и уверенности в себе; 6) восприятие процесса обучения. Каждый из перечисленных компонентов отличается степенью его проявления у обучаемых с разными уровнями профессиональной направленности. Таким образом, нам удалось выделить три уровня: нулевой, первый и второй.

*Нулевой уровень* профессиональной направленности характеризуется:

- внешним, неуверенным, несамостоятельным принятием решения о выборе профессии;
- эпизодическим, ситуативным интересом к будущей профессиональной деятельности;
- жизненными целями, никак не связанными с профессиональной деятельностью;
- неопределенными, неясными ожиданиями от будущей профессии;
- низким уровнем самостоятельности и уверенности в себе;
- неосознанным восприятием учебного процесса, т.е. без понимания его целей и межпредметных связей.

*Первый уровень* профессиональной направленности включает в себя:

- материальную заинтересованность и карьерную перспективность как причину выбора профессии;
- относительно устойчивый интерес к получаемой профессии;
- жизненные цели, связанные с материальной стороной будущей профессии;
- меркантильные, потребительские ожидания от профессии;
- средний уровень самостоятельности и уверенности в себе;
- восприятие процесса обучения позитивное, но вне связи с будущей профессиональной деятельностью.

*Второй уровень* профессиональной направленности отличается:

- осознанным, твердым принятием решения, увлеченностью своей будущей профессией;
- твердым, устойчивым интересом к ней;
- жизненными целями, направленными на развитие той сферы деятельности, в которой будет осуществляться работа, наполненными общественной значимостью будущей профессиональной деятельности;
- ожиданиями самореализации и самосовершенствования личности как специалиста-профессионала;
- высоким уровнем уверенности в себе и самостоятельности;
- профессионально-мотивированным восприятием процесса обучения.

Исходя из этого, можно предположить, что корректировать уровень профессиональной направленности возможно, влияя на ее компоненты. Получается, что необходимо работать над развитием мотивации студентов и их самостоятельности, «наполнять» содержание обучения иностранному языку выбранной профессией, ее позитивными и проблемными аспектами, обучать студентов постановке различного рода

целей, подводить их к осознанию профессиональной значимости всех изучаемых ими дисциплин (и иностранного языка в частности).

Наш взгляд, наиболее подходящим для реализации всех этих задач на занятиях по иностранному языку является коммуникативно-ориентированный метод обучения. Этот метод можно назвать методом обучения иноязычному (и вообще) общению посредством самого общения. В основе метода лежат: 1) деятельностный подход; 2) принцип формирования коммуникативной компетенции и 3) аутентичный процесс социализации студентов [4].

Первое, что лежит в основе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это деятельностный подход. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Подчеркнем, что деятельностное задание разрабатывается преподавателем и содержит коммуникативную цель и проблемно-познавательную задачу для студентов, которую они пытаются решить. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в положении «здесь и теперь».

Психологическое строение деятельности достаточно полно и развернуто описано в работах А.Н. Леонтьева [5]. Целостная деятельность имеет следующие составляющие: потребности – мотивы – цели – условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу) и соотносимые с ними: деятельность – действия – операции. Первый пласт деятельности (потребности, мотивы, цели, условия) составляет ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится. Второй пласт деятельности (отдельная деятельность, действия, операции) составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности, сама деятельность во плоти. В своем единстве оба эти пласта деятельности составляют ее психологическое содержание. В деятельности есть и третий пласт: взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотива – в цель и, соответственно, деятельности – в действие; цели – в условие ее реализации и т.д.). Это уже динамика деятельности, ее трансформация.

Источником активности человека, его деятельности выступают многообразные потребности. Потребность – это состояние человека, выражающее его зависимость от материальных и духовных предметов и условий существования, находящихся вне индивида. Переживаемая человеком нужда (потребность) побуждает его к совершению деятельности, к поиску предмета ее удовлетворения. Предмет потребности есть ее действительный мотив. Мотив – это форма проявления потребности, побуждение к определенной деятельности, тот предмет, ради которого осуществляется данная деятельность. Тот или иной мотив побуждает человека к постановке задачи, к выявлению цели. Цель – это представляемый или мыслимый результат деятельности. Деятельность как целое – это единица жизни человека, активность, отвечающая определенной потребности, мотиву. Действие выступает как составная часть деятельности. Действие, имея определенную цель, осуществляется разными способами в зависимости от тех условий, в которых это действие совершается. Способы осуществления действий называются операциями.

Особый аспект анализа деятельности составляют изменения и трансформации самого строения деятельности как целостной системы в процессе ее осуществления. Так, деятельность может утратить свой мотив и превратиться в действие, а действие, при изменении его цели, может превратиться в операцию. Мотив некоторой деятельности может переходить на цель действия, в результате чего последнее превращается в другую деятельность.

Эти трансформации происходят потому, что результаты составляющих деятельность действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы. Особенно показательными в данном контексте являются изменения, происходящие со студентами вуза к концу первого года

обучения. Нельзя отрицать тот факт, что далеко не все студенты выбирают свою будущую профессию осознанно и самостоятельно. Подчас это влияние родителей, друзей, или просто безысходность. Но в процессе обучения, в зависимости от результатов их деятельности, происходит трансформация. Если результат отрицателен, то мотив меняется, меняется и деятельность (на освоение другой профессии либо на трудовую деятельность). Если результат положителен, то мотив становится целью, то есть появляется цель получать хорошие отметки, совершенствоваться в предмете, стать профессионалом. Это общий психологический механизм развития действий: сдвиг мотива на цель. А.Н. Леонтьев так характеризует этот механизм. Действия, обогащаясь, «перерастают» тот круг деятельности, которые они реализуют, и вступают в противоречие с породившими мотивами. В результате происходит сдвиг мотива на цели, изменение их иерархии и рождение новых мотивов – новых видов деятельности; прежние цели психологически дискредитируются, а отвечающие им действия или вовсе перестают существовать, или превращаются в операции. Таким образом, получается, что в процессе деятельности можно корректировать мотивы и цели студентов, сначала создавая ситуацию успеха, а затем постепенно усложняя деятельность.

Второе, что лежит в основе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это формирование у студентов коммуникативной компетенции. Ее компонентами являются: лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности, прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание в ситуации общения, когнитивная компетенция, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности, информативная компетенция, т. е. владение содержательным предметом общения. Коммуникативная компетенция формируется во всех видах речевой деятельности – слушании и говорении, чтении и письме. Иными словами, формирование коммуникативной компетенции – это обучение общению через общение.

В психологии отсутствует общепринятое определение общения. Как правило, используется описательное определение Б.Д. Парыгина, указывающее на основные функции общения. По его мнению, общение – это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга [5]. Все эти функции, упомянутые в определении, в совокупности реализуются при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам.

Необходимо отметить, что вне общения формирование личности вообще невозможно. Общение имеет огромное значение в развитии не только отдельной личности, но и общества в целом. Общение выступает в обществе как фундаментальное условие связывания индивидов и вместе с тем как способ развития самих этих индивидов.

В отечественной психологии принят тезис о взаимосвязи, единстве общения и деятельности. Он вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений. В рамках коммуникативно-ориентированного метода обучения иностранным языкам общение и деятельность также неразрывны.

В психологии установлено, что общение представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором можно выделить отдельные стороны. При характеристике структуры общения в ней выделяют три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Эти стороны общения определяются в качестве функций, которые общение реализует в совместной жизнедеятельности людей. Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, то есть в обмене не только знаниями, но и

действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания. В реальной действительности каждая из этих сторон не существует изолированно от других и выделение их возможно лишь при анализе.

Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то, прежде всего, имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами. Но общение не может быть приравнено ни к передаче сообщений, ни даже к обмену информацией. Информация в процессе общения не только передается, но и формируется, уточняется, развивается.

Если проанализировать педагогическое общение [6], которое происходит во время учебных занятий, то необходимо учитывать особенности коммуникатора, то есть педагога, и особенности аудитории. Соединяющим оба полюса элементом является содержание общения. В нашем случае неперенным условием является профессионально-ориентированное содержание. Это может быть текст непосредственно на профессиональную тему, а может быть и опосредованно профессиональным, содержащим какую-либо проблему, ценностно-эмоциональную окраску, вызывающую дискуссию, способствующую развитию интереса к будущей профессии, развивающую определенное отношение к ней.

Самым универсальным средством коммуникации является речь. В психологии и психолингвистике речь разделяют на внешнюю, ориентированную на других, и внутреннюю, предназначенную для самого себя. В свою очередь, внешняя речь может быть устной и письменной. Устная речь разделяется на монологическую и диалогическую. Важнейшим способом общения является диалогическая речь, то есть разговор, поддерживаемый собеседниками, совместно обсуждающими и разрешающими какие-либо вопросы. Диалог предполагает и включает: уникальность и равенство партнеров; различие и оригинальность их точек зрения; ориентацию каждого на понимание и на активную интерпретацию его точек зрения партнером; ожидание ответа и его предвосхищение в собственном высказывании; взаимодополнение позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога. Именно диалог во всех своих проявлениях и является основной формой деятельности общения при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам.

В процессе общения наиболее часто встречаются фатический, информационный, дискуссионный и исповедальный типы диалогов. Фатический диалог – это обмен речевыми высказываниями единственно для поддержания диалога, разговора. В некоторых культурах фатическое общение имеет характер ритуала, ибо создает индивиду ощущение сопричастности своим соплеменникам. На наших занятиях фатический диалог-это неперенное условие успешного начала общения. Мы всегда интересуемся друг у друга, как идут дела. И если кто-то из студентов проговаривает, что дела плохи или «так себе», то он уже тем самым снимает свое собственное напряжение. А если студент еще и расскажет о своей проблеме, то обязательно найдется кто-то из сверстников (или преподаватель), кто поможет, подскажет, как быть, утешит и т.д. Информационный диалог – это обмен информацией самого различного свойства. Часто имеет место в преподавании (в форме сообщения, выступления и последующего обсуждения). Нами он используется при объяснении грамматического материала. Дискуссионный тип диалога возникает при столкновении различных точек зрения, в случае, когда проявляются различия в интерпретации тех или иных фактов, событий и т.п. На основе дискуссионных диалогов мы строим работу над лексическими, профессионально-ориентированными темами. Дискутанты особым способом воздействуют друг на друга, убеждают друг друга, стремятся достичь определенного изменения поведения. Исповедальный диалог – самое доверительное общение – происходит в том случае, когда человек стремится выразить и разделить свои глубокие чувства и переживания. Этот тип диалога в процессе обучения встречается не

часто. Но необходимо отметить, что иногда на иностранном языке не просто легче высказать свои сокровенные мысли, а даже появляется непреодолимое желание это сделать. Мы считаем это положительным моментом во всех отношениях, так как это, во-первых, повышает у студентов уверенность в себе, развивает их рефлексивность, а во-вторых, дает возможность преподавателю корректировать тончайшие структуры: мотивацию, ценностную ориентацию учащихся.

Третье, что лежит в основе коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам – это аутентичный процесс социализации студентов. В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование на уроке «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. «Социализация» означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей [7] В процессе социализации личность примеривает на себя и выполняет различные роли, которые называются социальными. Через роли личность имеет возможность проявить себя, раскрыть, репрезентировать. По динамике выполняемых ролей можно получить представление о тех вхождениях в социальный мир, которые были пройдены личностью. О достаточном хорошем уровне социализации свидетельствует способность человека входить в различные социальные группы органично, без демонстративности и без самоуничижения.

Исследования показывают, что чем лучше организованы социальные группы, тем больше возможностей оказать социализирующее влияние на личность. Однако социальные группы неравнозначны по своей возможности оказывать воздействие на личность в различные этапы ее онтогенетического развития. Так, в подростковом и юношеском возрастах увеличивается и оказывается наиболее действенным влияние групп сверстников. Если в течение длительного времени при рассмотрении процессов социализации факторы только назывались, а в лучшем случае моделировалось их влияние на человека, то сейчас чаще говорится о том, что факторы социализации – это развивающая среда, которая не является чем-то спонтанным и случайным. Она должна быть спроектирована, хорошо организована и даже построена. Основным требованием к развивающей среде является создание атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможность личностного роста. В ней должны быть заложены возможности для самореализации свободы творчества, эстетического и нравственного развития, получения наслаждения от совместных действий и общения, от жизнедеятельности в целом. Отечественная педагогика исходит из признания того, что свободное и гармоничное развитие личности возможно в условиях коллективной деятельности. Нельзя не согласиться с тем, что при определенных условиях коллектив нивелирует личность. Однако, с другой стороны, индивидуальность может быть развита и найти свое проявление только в коллективе. Организация различных форм коллективной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др.) способствует проявлению творческого потенциала личности. В коллективе в условиях соперничества, осознания личностной сопричастности взаимодействующих людей осуществляется эмоциональное развитие. Коллектив с его общественным мнением, традициями, обычаями незаменим как фактор формирования обобщенного положительного опыта, а также социально значимых умений и навыков общественного поведения.

Процессы социализации представляют собой необходимую питательную среду формирования иноязычной коммуникативной компетенции и являются центральным звеном в «системе усвоения языка через социализацию». Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется с применением заданий речевого взаимодействия. Задания речевого взаимодействия построены так, что их невозможно выполнить без партнера или партнеров. Они выполняются в парах или малых группах. На практике применяются три основных вида речевого взаимодейст-

вия учащихся: сотрудничество участников в выработке единой идеи; комбинирование информации, известной разным участникам; передача информации от одного участника к другому. Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам осуществляется также с применением спонтанного общения. Спонтанное общение на уроке возникает, когда учебная ситуация переходит в естественную. Иностранный язык используется в реальном действии.

Таким образом, можно сказать, что коммуникативно-ориентированный метод обучения иностранным языкам представляет собой аутентичный процесс социализации студентов,

в котором они приобретают социальный опыт посредством организованной деятельности общения. Содержанием, наполняющим этот процесс, является профессиональная направленность (и представляемого материала, и деятельности студентов). Все эти составляющие применяемого нами метода по своей сути призваны формировать профессиональную направленность личности, то есть корректировать мотивацию и цели, развивать интерес к выбранной профессии, повышать уровень самостоятельности и уверенности в себе, демонстрировать профессиональную значимость каждого предмета, каждого вида деятельности в процессе обучения.

#### Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и средн. пед. учеб. заведений / М.Г. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007.
4. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособие / Б.Д. Парыгин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология» / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл: Academia, 2004.
6. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М., Нальчик: Издательский центр «Эль-Фа», 1996.
7. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4; № 5.
8. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии: учеб. пособие для студентов вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 2000.

Статья поступила в редакцию 12. 08. 09

УДК 377

*Т.Е. Прихода, зав. кафедрой ЧелИРПО, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются содержание, показатели и уровни развития интерактивной компетентности обучающихся учреждений начального профессионального образования, доказываются актуальность реализации педагогических условий развития интерактивной компетентности при их подготовке к профессиональному общению; анализируется содержание этих условий, а также практика их внедрения и результаты экспериментальной работы, проведенной автором.

**Ключевые слова:** интерактивная компетентность обучающихся учреждений начального профессионального образования, показатели и уровни развития интерактивной компетентности, педагогические условия развития интерактивной компетентности, интерактивное обучение, интерактивно ориентированный тренинг.

Актуальность исследования проблемы развития интерактивной компетентности обучающихся учреждений начального профессионального образования (УНПО) определяется, в частности, тем, что понятие «квалификация выпускника» понимается несколько по-разному работниками учреждений профессионального образования и работодателями, раньше почувствовавшими специфику рыночных отношений с их неустойчивостью, переменчивостью и, как следствие, необходимостью быстрой реакции производственников. В профессиональном образовании рыночные процессы проявляются медленнее, и под «квалификацией» мы традиционно понимаем степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы. Работодатель же вкладывает в это понятие своё ожидание наличия у работника некоторых качеств, позволяющих ему действовать самостоятельно и с полной ответственностью; работодателю нужны компетентные специалисты рабочих профессий, обладающие развитыми коммуникативными способностями, способностями к совместному труду и взаимодействию в рабочей группе. И с этими запросами работодателя мы не можем не считаться.

С другой стороны, исследования, проводимые, в частности, лабораторией психолого-педагогических проблем профессионального образования и социологических исследований Челябинского института развития профессионального образования, показывают, что многим выпускникам УНПО закрепиться в профессии, адаптироваться в условиях производственной группы мешает неумение выстроить отношения в рабочем коллективе как по вертикали, так и по горизонтали,

«подать себя», «самопрезентовать», определить свою роль в команде, то есть построить конструктивные деловые взаимоотношения.

На современном этапе развития начального профессионального образования имеется реальная возможность решения объективно назревшей социальной задачи подготовки обучающихся к организации делового взаимодействия на основе повышения эффективности образовательного процесса за счёт перестройки содержания учебных предметов и использования методов активного обучения и воспитания.

Реализация процесса развития интерактивной компетентности обучающихся УНПО невозможна без определения понятия «интерактивная компетентность». Данное понятие ещё не обрело научной завершенности. В связи с этим потребовалось уточнить понятие «интерактивная компетентность обучающихся учреждений начального профессионального образования» через сопряжённые с ним понятия «компетентность», «компетенция», «интеракция».

В последнее время при определении уровня профессионализма специалиста применяются понятия «компетентность» и «компетенция», и если в тексте специально не оговаривается различие между ними, то они употребляются как взаимозаменяемые. Вместе с тем, существуют попытки разграничить их употребление. Мы в своём исследовании разделяем точки зрения на эту проблему: А.В. Хуторского [1], который обозначает «компетентность» как совокупность того, чем человек владеет на определённом уровне, а «компетенции» – как совокупность того, чем он располагает; и Д.А. Иванова, утверждающего, что «компетентность остаётся

характеристикой человека, а компетенция – того, чем он уже владеет» [2, с. 8].

Для разделения общего и индивидуального, под компетенцией будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Понятие интерактивной компетентности невозможно исследовать, не обращаясь к понятию общения, к анализу его структуры и места в человеческом взаимодействии.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения Г.М. Андреевой и Р.С. Немова о том, что в жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществляться без интенсивного разностороннего общения. Таким образом, под общением мы понимаем сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя выработку единой стратегии взаимодействия и само это взаимодействие посредством обмена информацией, восприятия и понимания другого человека.

Любая профессиональная деятельность осуществляется во взаимодействии, в общении и через общение.

Рассматривая общение как единство коммуникации, перцепции и интеракции, Г.М. Андреева [3] отмечает, что интерактивная (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

Опираясь на идеи указанного автора о структурировании общения и выделении в нём трёх сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной, мы рассматриваем компетентность в общении как совокупность коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей. В рамках принятой нами терминологии под интерактивной компетентностью мы понимаем характеристику личности человека, включающую обладание человеком соответствующими компетенциями, его личное отношение к ней и процессу организации и реализации совместных действий. Под интерактивными компетенциями мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности, способствующих установлению и поддержанию конструктивных контактов с другими людьми.

Под интерактивной компетентностью обучающихся УНПО мы понимаем интегративную характеристику личности обучающегося, включающую обладание им интерактивными компетенциями в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и запросами работодателя, его личное отношение к ней и процессу организации и реализации совместных действий. Это готовность обучающегося устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, то есть это система внутренних ресурсов, необходимых для построения конструктивного взаимодействия в постоянно видоизменяющихся ситуациях межличностного и делового общения.

В структуру интерактивной компетентности обучающихся УНПО нами включены следующие компоненты:

1) мотивационно-ценностный (направленность личности, мотивация, система установок в сфере делового общения, потребность в общении, диалогичность, готовность соотносить свои устремления с интересами других людей в процессе профессиональной деятельности);

2) когнитивный (систематизированные совокупности знаний закономерностей межличностного и делового взаимодействия, основ организационного поведения);

3) опытный (способность ориентироваться в различных ситуациях общения и прогнозировать поведение партнёра по взаимодействию, умения пользоваться внеситуативными условиями и средствами, владение правилами приличия и этикета, умения пользоваться приёмами и техниками общения, умение выбрать способ поведения во взаимодействии, умение выбрать и актуализировать роль в различных ситуациях делового общения, умения продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую профессиональную задачу);

4) эмоционально-волевой (уровень управления собственным поведением, готовность к кооперации, способность к установлению контактов, умения «саморазъясняться» и передавать партнёру определённые интерпретации собственной личности, наблюдательность, ответственность, организованность, толерантность).

Анализ исследований в области компетентностного подхода в образовании, профессиограмм по рабочим профессиям, нормативных документов, в частности, проекта федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, роли общения в осуществлении деятельности позволяет говорить о «ключевом» характере интерактивных компетенций, входящих в состав общих компетенций по профессиям начального профессионального образования.

Под развитием интерактивной компетентности обучающихся УНПО мы в данном исследовании понимаем закономерное, направленное и необратимое качественное изменение интерактивной деятельности от низших форм, предполагающих овладение отдельными элементами процесса конструирования делового взаимодействия, к высшим – способности к самостоятельному совершенствованию системы собственных внутренних ресурсов, необходимых для построения конструктивного взаимодействия в постоянно видоизменяющихся ситуациях межличностного и делового общения. В контексте нашего исследования развитие интерактивной компетентности обучающихся УНПО – это переход компетентности от информационно-знаниевого уровня – через ситуативно-опытный – к практическому:

Информационно-знаниевый уровень развития интерактивной компетентности обучающихся УНПО проявляется в репродуктивной интерактивной деятельности обучающихся; применим только в стандартных ситуациях делового общения. Формируется путём упражнения.

Ситуативно-опытный уровень – проявляется в ситуативно-продуктивной интерактивной деятельности обучающихся, нуждающейся в управлении со стороны педагога; применим как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях (в отдельных случаях) делового общения. Формируется путём упражнения.

Практический уровень – проявляется в самостоятельной продуктивной интерактивной деятельности обучающихся, применим в нестандартных ситуациях делового общения. Формируется путём применения разнообразных методов и форм обучения и воспитания.

В результате анализа специальной литературы, нашего практического опыта и итогов поискового этапа исследовательской работы мы пришли к выводу, что развитие интерактивной компетентности обучающихся учреждений начального профессионального образования возможно, если обучение и воспитание будет построено:

- на основе обновлённого содержания обучения, реализующего принцип социально-профессиональной направленности обучения;

- на основе интерактивных методов обучения при ведущей роли общения, как определяющего фактора и одного из методов обучения и воспитания;

- в форме группового обучения, организованного как интерактивно ориентированный тренинг.

В рамках создания первого условия нами были разработаны учебные курсы «Культура делового общения» (для обучающихся по профессиям сферы обслуживания) и «Культура профессионала» (для обучающихся по всем профессиям начального профессионального образования). Данные курсы

были введены в специально профессиональный блок обучения по рабочим профессиям и дали возможность обучающимся овладеть систематизированными совокупностями знаний закономерностей делового взаимодействия, основами организационного взаимодействия. В последующем обучение способствовало развитию у обучающихся умений управлять собственным поведением, готовности к кооперации, толерантности, ответственности.

Анализ источников по психолого-педагогическим проблемам начального профессионального образования и учебных программ, ознакомление с результатами анкетирования обучающихся и педагогов, наблюдение занятий теоретического и производственного обучения показали, что важным условием развития интерактивной компетентности обучающихся является также выделение в педагогическом процессе интерактивного аспекта учебного взаимодействия, использование на занятиях приёмов и средств активизации интерактивной деятельности обучающихся.

При этом в процессе преподавания любого предмета сегодня чрезвычайно актуальным является переход от субъект-объектного, объяснительно-иллюстративного обучения на субъект-субъектное, диалогическое обучение. В данном случае возможно моделирование будущей профессиональной деятельности обучающихся, нравственно-этических норм поведения, соответствующего типа межличностных отношений и психологического климата. В диалогическом обучении обучающийся является равноправным участником решения проблемы, который сознательно ставит перед собой задачу освоения системы знаний, формирования в себе профессионально важных качеств и позитивных личностных новообразований.

Один из путей диалогического обучения – интерактивное обучение. Интерактивный подход к обучению основан на свободе обучающегося, решающего образовательную задачу, на обратной связи в системе «педагог – обучающийся», на непрерывном общении педагога с обучающимися, слежении за реакцией обучающихся и оптимизацией образовательной среды для повышения эффективности процесса обучения. Если выразить кратко сущность интерактивного обучения, то это обучение, погружённое в общение. К интерактивным методам обучения Э.Ф. Зеер [4] относит, например, направленные дискуссии и разнообразные по форме имитационные и ролевые игры, моделирующие ситуации, проявляющиеся в процессе возникновения и решения учебно-профессиональных задач. Интерактивные методы обучения применялись нами при преподавании теоретических курсов («Культура делового общения», «Культура профессионала», «Специальная терминология почтовой связи», «Основы российского законодательства»), а также некоторыми мастерами производственного обучения при проведении занятий производствен-

ного обучения. При этом применение интерактивных методов обучения сочеталось с внедрением фасилитационного подхода, предполагающего создание на учебных занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи, на основе сотрудничества педагога с обучающимися, принятия и постоянной поддержки обучающихся, веры в их способности, взаимопонимания и доверия. Фасилитационный подход содействовал развитию навыков выработки собственного мнения, формированию активной личностной позиции, наиболее полному удовлетворению познавательных и творческих потребностей, а, следовательно, и самореализации обучающихся.

Нельзя не отметить, что наибольший успех имеют групповые методы обучения, в частности, тренинги. Разновидности тренингов делового общения, представленные в отечественной практике, можно в определённой степени упорядочить, соотнеся их с тремя базисными аспектами общения, выделяемыми в работах Г.М. Андреевой, а именно с его перцептивным, интерактивным и коммуникативным аспектами. Наиболее полно в научной литературе рассмотрены вопросы теории, методики и приложений перцептивно ориентированного тренинга [5]. Мы в своём исследовании ставили задачу анализа интерактивно ориентированного тренинга, под которым мы понимаем метод мониторинга социально-интерактивных образований обучающихся-участников тренинга, основывающийся на интенсификации намеренной межличностной обратной связи в рамках группового общения, организуемого на субъект-субъектных принципах. Хотя, по мнению Л.А. Петровской [5], с которым мы безоговорочно согласны, невозможно отделить и тем более изолировать один аспект общения от двух остальных. Речь идёт только о различном акцентировании групповой работы. Факультативные занятия «Тренинг делового общения» в форме интерактивно ориентированного тренинга нами были организованы при существенной научно-методической поддержке педагога-психолога. В ходе тренинга решались задачи развития у обучающихся интерактивных умений и навыков; коррекции и развития установок, необходимых для конструктивного общения; развития у обучающихся способности адекватно оценивать себя, других и ситуацию взаимодействия в целом.

Результаты экспериментальной работы по развитию интерактивной компетентности обучающихся УНПО на основе выделенных педагогических условий свидетельствуют о том, что любые три из предложенных нами педагогических условий (взяты в отдельности) недостаточны для эффективного развития интерактивной компетентности обучающихся учреждений начального профессионального образования и лишь использование комплекса педагогических условий статистически значимо. Это позволяет сделать вывод о том, что изменения в последнем случае – результат целенаправленного педагогического воздействия.

#### Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
2. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. Управление современной школой. – 2008. – № 1.
3. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева / под ред. Г.М. Андреевой и Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: изд-во МГУ, 1989.

Статья поступила в редакцию 12. 08. 09

УДК 37.0

*И.Г. Овчинникова, проф. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: kp1967@mail.ru*

#### **ИНФОРМАЦИОННО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В статье представлен информационно-рефлексивный подход, его содержательная характеристика, а также рассмотрены методологические особенности подхода в контексте развития информационной культуры обучающихся.



**Ключевые слова:** информация, информационная культура, информационно-рефлексивный подход к развитию информационной культуры, синергетическая и информационно-деятельностная парадигмы.

Современный период развития общества характеризуется кардинальными изменениями в сфере взаимодействия человека и информации. Исследования, связанные с информационной культурой играют важную роль. В связи с этим важным моментом является определение методологической базы исследования информационной культуры. Информационно-рефлексивный подход является наиболее адекватным проблеме исследования феномена информационной культуры.

Существенным свойством людей, которое отличает их от других живущих на нашей планете живых существ, является наша способность использовать информацию для создания знаковых систем. Обычно информацию, особенно в ее современном статусе, рассматривают в связи с теми средствами, которые участвуют в ее производстве, распространении, обработке, хранении и передаче. В таком ключе обращают внимание на имманентные свойства информации – ее количество и форму, скорость передачи и обработки и другие. Однако главной характеристикой информации является ее понимание как социального феномена, то есть той её роли, которую играет информация в жизнедеятельности общества и его отдельных членов. Исходя из этих позиций и принципа дополнительности (Г.Г. Гранатов) можно выделить другие свойства информации, такие как:

- распространенность и в то же время ее редкость;
- неисчерпаемость и в то же время ее конечность;
- право собственности на информацию и широкие возможности ее функционирования в обществе;
- избирательность информации, возрастание стоимости информации по мере ее практического использования и другие.

Определяющую роль в росте и использовании информации, в увеличении ее значимости в жизнедеятельности человека играл труд, который всегда носил и носит общественный характер и предполагает накопление знаний, обмен этими знаниями в процессе общения людей друг с другом. Именно, благодаря использованию в процессе своего общения информации, люди стали понимать друг друга, согласовывать свои действия для достижения социально значимых целей. По мере накопления социального опыта расширялся объем информации, образуя информационное пространство. Масштабы информационного пространства, его протяженность и глубина возрастали по мере роста общественного разделения труда и усложнения социальной дифференциации общества. Это привело к тому, что информация, в конце концов, стала главным элементом общественной жизни.

История общества – многофакторный процесс, который можно рассматривать в различных аспектах: экономическом и политическом, социальном и культурном. Именно поэтому существует различные периодизации общества – формационная, цивилизационная, исторически-временная и др., дополняющие друг друга. Но в каком бы ракурсе мы не рассматривали исторический процесс, его неперенным фактором является информация, ее получение, трансформация, аккумуляция, критическая оценка, накопление опыта.

Таким образом, в основе развития общества лежит особая субстанция, именуемая «информацией». Именно она обладает свойством взаимодействовать как с духовным, так и с материальным миром общества и тем самым определять его развитие.

Фундаментом информационного общества является изменение социального статуса информации. В прежние времена она была предназначена для воздействия на технологию. Ныне информация сама подвергается технологическому воздействию, знание воздействует на само знание, получая новые данные и трансформируясь в опыт информационной деятельности.

В информационном обществе сохраняется закон перехода из количества в качество, согласно которому для любого человека наступает момент, когда появляется необходимость в переосмыслении накопленной информации, то есть сама

информация в виде критической массы дает толчок к анализу, классификации, самостоятельному исследованию.

В информационном обществе признаком информационной культуры является не только получение самой разнообразной и разнокачественной информации, но и умение выбрать из огромного массива имеющейся информации наиболее важную и нужную. Если раньше мы были озадачены вопросом «Что почитать?», то теперь все чаще возникает вопрос «Что не читать?». Если стремиться читать все по той или иной проблеме, то не останется времени для того, чтобы в решение этой проблемы внести свой вклад. Более того, нужно уметь обработать информацию нужным образом, что не менее важно, чем само содержание информации.

Таким образом, основными идеями информационно-рефлексивного подхода являются:

- информация и культура образуют органическое единство в процессе образования;
- деятельность учения, а не преподавания, является приоритетной;
- человек не является пассивным реципиентом информации, он активно воспринимает знание, присоединяет его к ранее познанному и преобразует его, создавая новое знание (Э. Кант);
- проблема устанавливает цель мысли, а не цель контролирует процесс мышления;
- совершенствование культуры обращения с информацией, методов ее получения, обработки, критического осмысления, хранения и выдачи осуществляется только в процессе информационной деятельности;
- культура обращения с информацией требует понимания себя и осознанного управления своими действиями, т.е. рефлексии.

Основу информационно-рефлексивного подхода составляют и синергетическая и информационно-деятельностная парадигмы.

Система развития информационной культуры в контексте непрерывного образования является развивающейся и открытой. Это обусловило необходимость рассматривать ее с позиций синергетической парадигмы.

В основе синергетической парадигмы лежит утверждение о фундаментальности вероятностных закономерностей в развитии мира и всех его подсистем. При этом фундаментальными свойствами всего мироздания выступают случайность и неопределенность. Соотношение неопределенности открыл датчанин Н. Бор, который утверждал, что содержание системы не исчерпывается набором переменных:

- а) всегда найдутся другие, которые также характеризуют систему;
- б) нельзя ограничиться только одним языком описания (всегда найдутся другие языки описания, дополнительные данные, например, мета лингвистические формулы Бэкуса-Наура равнозначны по вкладу в теоретическую информатику с синтаксическими диаграммами, хотя и те и другие направлены на описание языков программирования);
- в) попытка детализировать информацию по одной переменной неизбежно приводит к потере информации.

Эти важные выводы приводят к теории открытых систем, которые встречаются не только в физике, химии, биологии, живой природе, но и в обществе, его экономике, социологии, педагогике, информатике и т.д. При этом открытые системы обладают такими специфическими свойствами, как самоорганизация, открытость, нелинейность, неравновесность, бифуркация, флуктуация, аттрактор, бифуркационные точки, диссипативные структуры (И. Пригожий). Концептуальные положения теории самоорганизации, могут быть использованы и в педагогике, включая педагогическую информатику. Здесь главная особенность синергетической концепции заключается в создании единой картины мира, когда, казалось бы, несовместимые дисциплины (например, литература и информати-

ка, экология и информационные технологии, экономика и информационные технологии и т.д.) становятся едиными.

Синергетика, с присущими ей характеристиками нелинейности, цикличности, случайности (непредсказуемости), самоуправления и саморазвития (П.К. Анохин, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Н.Н. Моисеев, И.Р. Пригожий и др.) сегодня активно пробивает себе дорогу в педагогике, образовании. Это связано с тем, что последнее становится элементами любой продуктивной деятельности, в том числе и информационной, совершающейся на протяжении всей активной жизни человека, выступая формой их непрерывного существования. Основной проблемой в третьем тысячелетии становится уже не столько поиск путей, позволяющих человеку усвоить огромный и постоянно увеличивающийся объем знаний или хотя бы ориентироваться во все возрастающем потоке информации, сколько получение, создание, производство нового нужного знания (В.А. Беликов, Т.Е. Климова). Более того, образование в информационном обществе должно стать способом информационного обмена индивида с окружающими людьми, который совершается в каждом акте его жизнедеятельности на протяжении всей жизни; обмена, предполагающего не только усвоение, но и передачу, отдачу, производство новой информации в обмен на полученную (Д. Белл).

Концептуальные положения синергетики пришли в педагогику из физики, где для описания сложных систем используются три подхода – статистический, динамический и термодинамический. Первый требует знания структуры системы, но не требует подробной информации о каждом элементе. Второй (ведет свое происхождение от И. Ньютона) – рассматривает систему как совокупность физических природных объектов, заключенных в пространстве. А третий, в отличие от динамического подхода, не требует знания структуры системы. Здесь она рассматривается как континуум (сплошной поток). Именно термодинамический подход и положил начало синергетики, отцом которой по праву считается Г. Хакен.

Для нас синергетика имеет важное методологическое значение не только в связи с проблемой педагогического управления и переходом последнего в самоуправление процесса формирования и развития информационной культуры, но и в связи с тем, что информационная культура носит открытый характер и зависит от существующей информационной среды как на уровне вуза, так и на уровне города, области, региона, страны. Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблемы развития информационной культуры, рассматривая ее, прежде всего с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на «саморазвитие». Кроме того, синергетика задает креативную ориентацию для педагогики. В этом случае обучаемый переводится из ранга объекта образования в ранг субъекта творчества.

Информационная культура не может рассматриваться также вне информационно-деятельностной парадигмы.

Субъектом информационной деятельности выступает человек (в контексте нашего исследования – обучающийся).

Основной потребностью, побуждающей человека к выполнению информационной деятельности, выступает информационная потребность, проявляющаяся как на биологическом, так и социальном уровне.

В качестве предмета информационной деятельности выступает сам человек, владеющий определенным запасом информации и знаний (индивидуальная база знаний), а также информационный материал, представленный на любом носителе.

Ведущими информационными процессами являются поиск, обработка и представление информации.

Методы информационной деятельности базируются на общих принципах интеллектуальной деятельности, общих и специфических (опосредованных компьютером) принципах работы с информацией, которые в своей совокупности составляют информационные умения поиска, обработки и представления информации.

Можно выделить два вида средств информационной деятельности: собственно информационные (автоматизированные, среди которых в первую очередь следует назвать компь-

ютер, и неавтоматизированные, ручные) и коммуникативные (вербальные и невербальные).

Конечным продуктом (результатом) информационной деятельности является как измененная индивидуальная база знаний человека, так и найденный, обработанный и представленный информационный материал на любом носителе. Заметим, что информация, накапливаясь в системе (обучающемся), служит основой ее структурных изменений (его развития). Именно поэтому, в ходе информационной деятельности изменяется не только информационный материал, с которым работает человек, но и его индивидуальная база знаний, его личность, его образ «Я». Однако, культура – это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется, то есть культура в своей сути есть то, что обеспечивает реализацию деятельности, ее имманентный механизм, способ ее существования (Э.С. Маркарян)

Деятельность выдвигает на передний план такую черту культуры, как воспроизведение по исторически заданным основаниям: алгоритмам, эталонам, схемам, традициям, нормам и т.д. Эти основания выражают момент устойчивости в изменяющемся содержании деятельности, переноса этого содержания в новые условия, трансляции образцов деятельности, объяснения направленности деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений, и обеспечивают непрерывность исторического процесса, связи его ступеней. При таком понимании высвечивается одна из важнейших сторон сущности информационной культуры – ее способность давать достаточно четкие предписания о выполнении в определенной последовательности некоторой совокупности действий, образующих в своем единстве технологию информационной деятельности.

Исходным пунктом формирования и развития информационной культуры является сам обучающийся. Он является субъектом деятельности.

В истории общественной мысли понятие субъект понималось по-разному: и как активное начало (Р. Декарт), и как инициатор познания (И. Кант), и как погружение в культуру (Г. Гегель) и др. В настоящее время в повседневной практике, а также в гуманитарном знании, в том числе педагогике, под ним подразумевается носитель предметно-практической деятельности или познания, источник и агент активности, направленный на объект, которым является окружающий субъекта мир во всем его многообразии.

Субъектом может выступать как индивид, так и социальная группа, некоторая совокупность людей. Однако недостаточно просто быть человеком или образовать некоторое сообщество. Субъективность – это показатель отношений, возникающих между двумя сторонами: делателем и предметом возделывания. Поэтому ее необходимым уровнем является активная деятельность. Именно в актах овладения, трансформации, вторжения в окружающий мир, воссоздания его проявляются субъективные черты.

Субъект культуры – это активный деятель, творец, преобразователь культурной реальности. В нашем случае это, главным образом, информационная культура, где субъектом выступает, в первую очередь, сам обучающийся. Он находится на пересечении множества факторов – как внешних, так и внутренних, благодаря которым он сам, посредством активной информационной деятельности вторгается в эту культуру и изменяет ее.

Обучающийся изначально владеет определенными биологическими, психологическими, физиологическими параметрами. Однако он определяется не этими чертами и характеристиками, а теми, которые позволяют ему стать активным реформатором окружающей реальности. Или, говоря другими словами, человек (а в нашем случае это обучающийся) становится человеком в тот момент, когда в нем проявляется субъект культуры, том числе и информационной, ибо именно культура отличает человека от всех феноменов реальной действительности.

Таким образом, субъект информационной культуры, как и субъект любого иного порядка в рамках информационно-рефлексивного подхода – это активно действующая инстан-

ция. Для нашего исследования это выступает аксиомой и основой построения системы развития информационной культуры обучающихся.  
Статья поступила в редакцию 12. 08. 09  
УДК 378.046.4

*С.А. Халитова, соискатель ЧелИРПО, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПАРТНЕРСТВЕ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются аспекты социально-культурного партнерства в сфере дополнительного образования, выделены социальная и культурологическая составляющие социально-культурного партнерства учреждения дополнительного профессионального образования, описаны его структура и функции.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, социаль-но-культурное партнерство, социальная и культурологическая составляющие и функции социально-культурного партнерства учреждения дополнительного профессионального образования, исследовательская функция партнерства.

Динамичные изменения в социокультурной ситуации современного общества характеризуются стремительным научно-техническим прогрессом, переходом от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, обуславливают смену приоритетов и ценностей не только в сфере экономики и политики, но и в системе образования.

Аспекты социально-культурного партнерства, привлекающие внимание философов, социологов, экономистов, политологов, обуславливают действие социокультурных факторов государственно-общественного управления как эффективного механизма формирования инфраструктуры гражданского общества, интеграции образовательной и социокультурной среды.

Предпринимаемые в последние годы подходы к совершенствованию отечественного образования сформулированы в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней, рассматривающих формирование условий для осуществления эффективного социально-культурного партнерства в сфере дополнительного образования.

Теоретический анализ системообразующих подходов к понятию «социально-культурное партнерство» включает основные положения теории социального партнерства в России как механизма формирования и реализации эффективной социальной политики, которая изучена такими исследователями, как М.Х. Балкизов, Л.А. Гордон, В.Е. Гимпельсон, В.Н. Киселев, Э.В. Клопов, В.В. Комаровский, В.И. Митрохин, В.А. Михеев; идеи педагогики среды, рассмотренные учеными Н.Н. Иорданским, В.Д. Семеновым, С.Т. Шацким; идеи социального партнерства, изученные учеными А.В. Корсуновым, О.Н. Олейниковой, И.П. Смирновым, Ф.Ф. Харисовым.

Термин «социальное партнерство» исследователями различных наук трактуется по-разному: 1) в философском аспекте как система отношений различных социальных субъектов, которая ориентирована на достижение общенациональных интересов при учете групповых и корпоративных интересов; 2) в экономико-правовом аспекте – как система мер, направленных на сотрудничество работников, работодателей и государства в сфере социально-трудовых отношений; 3) в историческом аспекте – как система взаимоотношений между названными субъектами, пришедшая на смену теории классово-вой борьбы.

Проведенный теоретический анализ проблемы развития социального партнерства в современной России показал, что, несмотря на различные подходы к определению термина «социальное партнерство», его методологической основой, на наш взгляд, является признание ценности человека, личности, гражданина. Партнерское сознание и поведение подразумевает понимание реальной ситуации, готовность к компромиссу.

Вышесказанное позволяет нам рассмотреть социальную и культурологическую составляющие социально-культурного партнерства. Понятие «социальность» ряд авторов (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, М.А. Галагузова, Б.Т. Лисовский, Р.А. Литвак, В.А. Никитин и др.) рассматривают как интегрированный результат социализации, то есть как спо-

собность человека взаимодействовать с *социальным* миром и другими людьми. Социальность выражает взаимосвязь личного и коллективного, общественного и индивидуального.

Исследования сущности культурологической составляющей социально-культурного партнерства в сфере образования нацеливают на то, что такое взаимодействие должно отражать культуру и в содержании, и в методах его организации, поскольку сфера образования является универсальной формой деятельности по воспроизводству всех форм культуры и структуры общества. В связи со сменой образовательной парадигмы, когда в центре внимания становится человек, его культура, профессионализм, знания и умения должны превращаться из самоцели обучения в средство его профессионального развития и самосовершенствования как активного субъекта образовательной и общественной деятельности. Это приводит нас к осознанию того факта, что на современном этапе значимой становится задача формирования социально-культурного партнерства в сфере дополнительного профессионального образования.

Дополнительное образование (дополнительное профессиональное образование как его подсистема) является наиболее важным звеном реализации принципа непрерывности в общекультурном и профессиональном развитии человека. Дополнительное образование в соответствии с современными мировыми тенденциями, рассматривается не только как экономический, но и как социокультурный фактор развития человеческих ресурсов [1].

По-нашему мнению, *социально-культурное партнерство в сфере дополнительного профессионального образования* – это система взаимовыгодных, культуросозидающих общественных отношений учреждения дополнительного профессионального образования с различными социокультурными субъектами, способствующих решению образовательных задач (в том числе по созданию условий для саморазвития человека через процессы самосовершенствования, самовоспитания, самореализации и самоактуализации); основанных на выявлении, согласовании и реализации интересов всех участников этих отношений.

Функциями социально-культурного партнерства выступают, по мнению Е.Н. Абузоровой, информационная, коммуникативная, нормативно-правовая, исследовательская, посредническая, интеграционная, креативная [2]. По-нашему мнению, рассматривая социально-культурное партнерство в сфере дополнительного образования, необходимо выделить еще и такие функции партнерства, как образовательную (помочь обучающемуся стать объектом культуры, научить его жизнетворчеству); человеко-образующую (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и духовного здоровья, смысла жизни, личной свободы, нравственности); культуросозидающую (реализация механизма культурной идентификации); социализации (развитие способности взаимодействовать с обществом и другими людьми); содержательную (развитие потребностей личности на уровне ее когнитивного, деятельностно-творческого, личностного и аксиологического компонентов).

Социально-культурное партнерство может быть представлено как одно из условий общественно-государственного управления учреждением дополнительного образования, способствующих преобразованию трех основных средств системы управления: кадров (средство, развитие которого направлено на инициацию активности профессионально-педагогических изменений); финансов (средство, изменение которого направлено на обеспечение открытости и рациональности финансовых потоков); информации (средство, которое направлено на трансляцию общественности позитивных представлений об образовании и результатах образовательной деятельности).

В структуре социально-культурного партнерства можно выделить три подструктуры субъектов взаимодействия:

1) государственный сектор (территориальные органы управления, образовательные учреждения различного уровня и типа, производственные структуры, учреждения культуры, здравоохранения, правоохранительные учреждения);

2) некоммерческие организации (общественные фонды и организации, ассоциации, советы);

3) бизнес-структуры (общества различного типа собственности, коммерческие фирмы) [2].

Партнерские отношения в дополнительном профессиональном образовании рассматриваются нами в качестве межсубъектных взаимодействий, эффективность которых характеризуется совместными гуманистическими ценностными устремлениями всех его участников, определением философских позиций относительно безусловного блага для развития участников отношений, расширением возможностей реализации образовательных идей.

По-нашему мнению, в структуре социально-культурного партнерства учреждения дополнительного профессионального образования необходимо выделить уровни межсубъектного взаимодействия:

- уровень системы образования в целом (этот уровень предполагает социально-культурное взаимодействие с подсистемами основного школьного, дошкольного, профессионального, дополнительного образования, образовательными системами других регионов РФ, стран);

- уровень образовательного учреждения (предполагает социально-культурное партнерство с субъектами взаимодействия конкретного образовательного учреждения);

- уровень личностный (предполагает социально-культурное партнерство на основе субъект-субъектных, межличностных отношений, например, в системах «педагог-ученик», «педагог-педагог», «педагог-родитель»).

На наш взгляд, в зависимости от уровня межсубъектного взаимодействия будут реализовываться и различные функции социально-культурного партнерства. К примеру, уровень системы образования предполагает реализацию таких функций, как информационная, нормативно-правовая, исследовательская, посредническая, интеграционная; уровень образовательного учреждения – таких функций, как информационная, исследовательская, посредническая, креативная, образовательная, человекообразующая, культуросозидающая, социализации, содержательная; уровень личностный – таких функций, как коммуникативная, посредническая, креативная, образовательная, человекообразующая, культуросозидающая, социализации, содержательная.

В частности, функции социально-культурного партнерства Челябинского института развития профессионального образования реализуются в совместной деятельности с учреждениями профессионального образования. Реализация информационной и исследовательской функций социально-культурного партнерства института происходит на принципах заинтересованности взаимодействующих сторон в поиске оптимальных путей развития системы профессионального образования, объединения усилий и возможностей каждой из сторон в исследовательской, инновационной и экспериментальной работе, конструктивного сотрудничества между партнерами в области образования, стремления к поиску реалистичных решений, взаимосогласованного контроля и учета

интересов партнеров. Социокультурное партнерство института с учреждениями профессионального образования невозможно без изучения взаимосвязи социокультуры и учащихся, на которых направлен учебный и воспитательный процессы. Выявлению социокультурных аспектов, оказывающих влияние на потребности, нормы, способности, ценностные установки, мотивы учащихся, способствует проведение социологических исследований.

Примером реализации исследовательской и информационной функций в рамках такого партнерства служит проведение лабораторией психолого-педагогических проблем и социологических исследований Челябинского института развития профессионального образования в 2009 году исследования по теме: «Социальный портрет учащегося учреждения профессионального образования Челябинской области», результаты которого должны способствовать совершенствованию образовательного процесса с учетом социокультурных аспектов формирования личности учащегося.

Социокультурные аспекты формирования личности представляются сложными и актуальными для современного российского общества. Их понимание открывает путь к разработке концептуальных теоретических положений, а значит, и к совершенствованию практики организации учебного и воспитательного процесса в учреждении профессионального образования (УПО). Именно с этой целью и был проведен социологический опрос учащихся из 16-ти учреждений начального профессионального образования Челябинской области. Репрезентативность социологического опроса достигнута широкой «географией» и количеством респондентов. «География» исследования охватывает УПО, находящиеся в гг. Челябинск, Златоуст, Миасс, Копейск, Коркино, Касли, Карабаш, Кыштым, сс. Уйское, Аргаяш. Для опроса были разработаны анкеты с диапазоном вопросов учебно-воспитательного, педагогического и социального характера. Метод анкетного опроса в данном случае является достаточно эффективным благодаря тому, что источником первичной информации является непосредственный участник исследуемых процессов и явлений. Анонимный (без указания данных о лице, заполнившим анкету) опрос является способом получения достоверной информации [3].

Социальный портрет учащегося составлен на основе наиболее значимых характеристик его образования и жизнедеятельности в целом. При этом выделены основные направления: жизненные планы, отношение к обучению, получению образования; формы проведения свободного времени и досуга; оценка эффективности воспитательной и внеклассной работы; отношение к труду; возможности трудоустройства; информированность о положении на рынке труда региона; отношение к службе в вооруженных силах по призыву.

В социологическом опросе принимали участие 500 учащихся профессиональных училищ и лицеев, среди них 55,6 % составляют юноши, 44,4 % – девушки. По возрасту респонденты распределились следующим образом: 15 лет – 4,3 %, 16 лет – 22,1 %, 17 лет – 33,1 %, 18 лет – 21,9 %, старше 18 лет – 18,6 %.

Социальный состав учащихся учреждений профессионального образования зеркально отражает социальный статус их родителей, что в наибольшей степени характерно для системы начального профессионального образования. Исторически это всегда определяло такую характеристику образования, как сословность – наследование детьми социального, в том числе образовательного, статуса родителей. Тенденция ориентации учащихся УПО на образовательный уровень своих родителей зафиксирована в 1991 году исследованиями В.С. Собкина и П.С. Писарского [4]. Данную тенденцию подтверждают результаты и наших исследований: социальный состав родителей учащихся на две трети представлен категориями рабочих (59,6 %), фермеров (15,5 %). Среди родителей совсем немного служащих (7,1 %), инженеров (3,7 %) и практически нет руководителей (2,1 %). Зато довольно высокий удельный вес безработных – 12 %.

Дополнительным показателем сословности является невысокий уровень образования родителей учащихся УПО. У подавляющего большинства из них начальное профессиональное образование – 48 %, среднее профессиональное – 29,5 %, высшее образование только у 12 % родителей, основное общее среднее образование – 10,5 %.

Результаты описания социального статуса учащегося должны помочь учреждению дополнительного профессионального образования (ДПО) сопровождать совместную научно-методическую деятельность с педагогическими коллективами профессиональных училищ и лицеев по выявлению и развитию потребностей учащихся к дальнейшему обучению, получению образования, самообразованию, то есть сопровождать процесс приобщения к культуре, и реализовывать соответствующие функции социально-культурного партнерства.

Социальный статус учащихся учреждений начального профессионального образования обуславливает характер их мнений о предстоящей профессиональной деятельности: 26,8 % респондентов считают, что «хороша любая работа, если она хорошо оплачивается», 23,2 % от опрошенных высказали мнение, что «хороша та работа, которая даст возможность реализовать личные интересы и планы», 18 % респондентов считают, что «суть работы важна, но нельзя забывать и о зарплатке» и 18 % респондентов отметили, что «хороша та работа, где я могу принести больше пользы».

Устойчивость материальных мотивов в трудовой ориентации молодежи, зафиксированная в нашем социологическом исследовании, наблюдалась и учеными Института молодежи и ранее. По их оценкам (1998 г.), удельный вес такого мотива возрос в структуре трудовой ориентации на 58 % [5].

Таким образом, экономический фактор остается наиболее значимой причиной выбора учащимися профессиональных училищ и лицеев своей профессии, что обусловливается не только «рыночными условиями». Это общечеловеческий мотив, формируемый естественным стремлением обеспечить достаток и благополучие себе и своей семье. Беспокойство может вызвать только тенденция его роста, вытесняющего другие мотивы профессиональной карьеры: престижность профессии, ее общественную полезность и востребованность на рынке труда. Может быть именно ранговое первенство данного мотива вместе с осложнившейся обстановкой на региональном рынке труда, вызванной последствиями экономического кризиса и ростом безработицы, и вызвали чувство беспокойства и страх быть безработным у 72,7 % респондентов. Но, при этом 26,4 % от опрошенных учащихся считают, что «у них, скорее, хорошие возможности личного трудоустройства» и 57,8 % респондентов считают, что «некоторые возможности имеются».

Выявление мотивов труда является одним из важнейших социокультурных аспектов проведенного исследования. Полученные результаты должны способствовать реализации информационной и посреднической функции социально-культурного партнерства образовательного учреждения при организации производственной практики учащихся на предприятии, а также при взаимодействии образовательного учреждения с социальными партнерами во время трудоустройства выпускников. Эти сведения будут способствовать также корректировке воспитательного процесса в УПО в части профориентационной работы. Таким образом, будут реализовываться образовательная, содержательная функции и функция социализации социально-культурного партнерства.

Важна и собственная удовлетворенность учащихся избранной профессией. Наши исследования показали, что для учащихся УПО выбор профессии складывается более удачно, чем для обучающихся в учреждениях других уровней образования. «Вполне довольны» избранной профессией – 54,4 % респондентов, «скорее довольны, чем не довольны» – 43,5 % респондентов, «совершенно недовольны» только 2,1 %.

С этой точки зрения можно отметить и некоторые положительные тенденции, например, обнадеживающий характер жизненных планов молодежи. Учащиеся в подавляющем большинстве с надеждой и оптимизмом смотрят в будущее

(63,6 %), некоторые «спокойно, хотя особых перемен для себя не ждут» – 27,9 %. Но 6,9 % молодежи все же «смотрят в будущее с тревогой и неуверенностью» и 1,6 % – «скорее со страхом и отчаянием».

Для подготовки социального портрета учащегося необходимо также изучить мнение учащихся об образовании как о ценности. 71,6 % опрошенных молодых людей считают, что сегодня каждый человек должен иметь профессиональное образование, так как это важный фактор решения жизненных проблем, 23,2 % респондентов считают, что современное образование – скорее формальность, но его необходимо получить и только 5,2 % респондентов высказали мнение, что для того, чтобы добиться успеха в жизни, образование практически не очень важно.

В настоящее время в обществе вновь приходит понимание непрерывности обучения и воспитания как общей цели образовательного процесса. Вопросы воспитания в целом требуют новой, более активной трактовки в образовательной политике. Так, на вопрос о том, проводится ли в образовательном учреждении воспитательная работа, только 57,1 % респондентов ответили утвердительно, 34,6 % учащихся, участвующих в опросе выбрали ответ «изредка», и 8,2 % респондентов считают, что такая работа не проводится. Необходимо отметить, что принцип воспитания в системе образования представлен на законодательном уровне, а следовательно, требует реализации наравне с другими принципами (доступность образования, непрерывность и т.д.). Причем, в Законе РФ «Об образовании» он представлен с охватом таких направлений, как воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей среде, Родине, семье и т.д. Однако такая трактовка принципа воспитания реализуется по перечисленным направлениям не в полной мере. По мнению только половины респондентов (54,3 %) в образовательном учреждении хорошо поставлена воспитательная работа, посредственно – по мнению 36,2 %, а 9,5 % респондентов считают, что такая работа в УПО вообще не ведется.

Необходимо отметить, что часть учреждений профессионального образования стремятся восполнить воспитательную функцию учреждения через организацию досуга молодежи, предполагающую активное социально-культурное партнерство как на уровне образовательного учреждения, так и на личностном уровне. Так, по мнению 52,8 % молодых людей, участвовавших в опросе, в образовательном учреждении проводится достаточно дополнительных внеклассных занятий, 34,8 % респондентов считают, что внеклассные занятия проводятся, но их мало и только 12,3 % от участвовавших в опросе учащихся УПО считают, что в их учебных заведениях таких занятий нет. Это подтверждает сведения о возрождении на базе учреждений профессионального образования системы клубов, молодежного туризма, сферы профессионального и любительского творчества. Особенно это важно для молодежи, проживающей в сельской местности и небольших городах, где приобщение к ценностям культуры резко ограничено.

По данным В.С. Собкина, П.С. Писарского, среди наиболее распространенных форм проведения свободного времени учащиеся в 1991 году называли общение с друзьями, развлечения, телевизор и радио, домашнее хозяйство, спорт. Наши исследования показали много сходного, например, 74 % респондентов в свободное время общаются с друзьями, 45,5 % – прослушивают музыкальные записи и смотрят видео, 26,6 % занимаются физической культурой и спортом, 43,7 % – смотрят телепередачи. Уменьшилась доля времени, отводимого учащимися на чтение художественной литературы – 13,9 % (в 1991 г. – 27 %). Посещают концерты только 3,5 % респондентов, участвуют в художественной самодеятельности – 4,3 % молодых людей, занимаются рукоделием и мастерят – 5,2 %, ходят в танцевальные кружки – 11,5 % и просто отдыхают и ничего не делают – 24,9 % молодых людей (при ответе на этот вопрос анкеты предлагалось выбрать несколько вариантов, поэтому сумма выборов не равна 100). Общение в кругу сверстников всегда было свойством молодежи. Популя-

ность телевидения также понятна и объяснима. Хотя понятно и другое – развлекательный характер досуга не способен сформировать деятельное молодое поколение.

Современная педагогика решает труднейшую задачу обучения молодого поколения использованию свободного времени. Оно не может растрачиваться впустую, а должно быть занято учебой, трудом. Учащиеся могут распорядиться свободным временем для культурного досуга, удовлетворения своих интересов и развития творческих способностей. Отсюда вытекает главная педагогическая задача – не столько занять досуг подростков, сколько обеспечить их всестороннее развитие, широкий кругозор и умение к труду.

Поэтому, в воспитании и обучении молодежи в качестве первоочередной стоит задача создания стимулирующей и воспитывающей социальной среды, создания позитивного образа жизни и привлекательного идеала. Именно с целью научно-методического сопровождения этих процессов в рамках реализации информационной, исследовательской, посреднической, креативной, образовательной, человекообразующей, культуросозидающей, содержательной функций и функции социализации должно осуществляться социально-культурное партнерство учреждения дополнительного профессионального образования и профессиональных училищ и лицеев.

#### Библиографический список

1. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность: моногр. / И.П. Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002.
  2. Абузярова, Е.Н. Социально-культурное партнерство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009.
  3. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования: описания, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – М.: Добросвет, 1999.
  4. Собкин, В.С., Писарский, П.С. Социологический портрет учащегося ПТУ / В.С. Собкин, П.С. Писарский. – М., 1992.
  5. Молодежь и общество на рубеже веков / Под науч. ред. И.М. Ильинского. – М.: Голос, 1999.
- Статья поступила в редакцию 12. 08. 09*

УДК 616.127-005.4-058-07

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф., УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Е.А. Громова**, канд. мед. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, НОУ ВПО САУМК (И), г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

**И.В. Гагулин**, ст. н.с., УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ, КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ, ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА

Изучены связи личностной тревожности (ЛТ), как одного из ведущих психосоциальных факторов, с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Показано, что, распространенность высокой ЛТ высока и более распространена в молодых возрастных группах, среди лиц с начальным образованием и рабочих специальностей. Доля лиц с ИБС выше при наличии ЛТ, чем без нее.

*Ключевые слова:* личностная тревожность, психо-социальные факторы, ишемическая болезнь сердца.

Политические и экономические преобразования в России, сопровождаются ухудшением здоровья населения и ростом смертности от сердечно-сосудистых заболеваний. Предполагается, что психосоциальные факторы могут быть одной из причин негативной динамики ухудшения состояния здоровья населения и вносить существенный вклад в заболеваемость и смертность от ИБС [1].

К таким факторам можно отнести уровень личностной тревожности, (ЛТ) уровень социальных связей и межличностных отношений, жизненные события, информированность и отношение к вопросам здоровья.

**Целью** нашего исследования было изучение связи личностной тревожности (ЛТ), как одного из ведущих психосо-

циальных факторов, с ИБС и другими психосоциальными факторами.

**1.** Социально-культурное партнерство в сфере дополнительного профессионального образования – это система взаимовыгодных, культуросозидающих общественных отношений, учреждения дополнительного образования с различными социокультурными субъектами, основанных на выявлении, согласовании и реализации интересов всех участников этих отношений. При этом правомерно выделять социальную и культурологическую составляющие социально-культурного партнерства.

**2.** Функциями социально-культурного партнерства в сфере ДПО выступают информационная, коммуникативная, нормативно-правовая, исследовательская, посредническая, интеграционная, креативная, образовательная, человекообразующая, культуро-созидающая, содержательная и социализации. Они могут реализовываться на уровне системы образования, образовательного учреждения, личностном.

**3.** Социально-культурное партнерство невозможно без учета особенностей его участников. Выявлению социокультурных аспектов, оказывающих влияние на потребности, нормы, способности, ценностные установки, мотивы участников межсубъектного взаимодействия способствует проведение социологических исследований.

сти) [4]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ) определялись с помощью опросников "MOPSY". Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ИСС) и индекс социальных связей (СНИ). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчете баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [2]. Нарушения сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой "Знание и отношение к своему здоровью" [5], адаптированной к изучаемой популяции.

### Результаты

Уровень ЛТ в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. составил 97,5 % (средняя—46,6 %, высокая—50,9 %). В зависимости от возраста наибольшая частота высокой ЛТ была найдена в возрасте 25-34 лет, 45-54 лет; средней и ее отсутствие—в 55-64 лет (Рис.1). Определяются тенденции: 1. в увеличении числа лиц с начальным образованием при повышении уровней тревоги с наибольшими значениями при выраженной ЛТ, в отличие от всех остальных лиц (высокая ЛТ—19,1 %, средняя—13,5 %, нет—6,7 %); 2. в увеличении числа лиц с уровнями ЛТ (средней, высокой) со снижением профессионального уровня и с максимумом среди рабочих (Рис. 2).

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным уровнем ЛТ.

Совместное наличие высокого уровня ЛТ, умеренной и большой Д встречается в 6-7 раз чаще, чем без их сочетания (умеренная Д—39,3 %, большая Д—4,5 % и умеренная Д—6,7 %, большая Д—0 % соответственно). То же и при средних уровнях ЛТ (умеренная Д—12,5 %, большая Д—1,1 % соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 69,894$ , степени свободы = 2,  $p < 0,00001$ ). ЖИ при высокой ЛТ чаще всего имеет вид среднего (61,2 %), но и высокие уровни ЖИ так же более часто имеют место при высокой ЛТ, чем без нее (24,1 % и 14,8 % соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис  $\chi^2 = 69,894$ , степени свободы = 2,  $p < 0,00001$ ).

А вот при ВР имеется несколько иная картина—наибольшие уровни высокой ВР существенно чаще встречались среди лиц с высокой ЛТ (в 3 раза), чем без (40,6 % и 13,3 % соответственно; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 69,894$ , степени свободы = 2,  $p < 0,00001$ ).

Очень хороший сон уменьшается в два раза при наличии средних уровней ЛТ и в 6 раз при высоких, по сравнению с ее отсутствием (Рис. 3). Соответственно, растет частота ответов "удовлетворительно", "плохо", "очень плохо".

СП (индекс близких контактов—ИСС и индекс социальных связей—СНИ) существенно снижаются у лиц с ЛТ и достигают своего наименьшего уровня при высоких уровнях ЛТ (Рис. 4,5).

Учитывая выше изложенное, вполне естественно, что доля лиц с определенной и возможной ИБС при ЛТ существенно выше, чем при ее отсутствии (Рис.6). Частота определенной ИБС превалирует над возможной.

Было изучено взаимоотношение ЛТ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней

С увеличением уровня ЛТ падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" (в два раза) и увеличивается негативная оценка "не совсем здоров", "болен" (в 10 и 4 раза соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 93,144$ , степени свободы = 4,  $p < 0,00001$ ). Более 54 %—75 % лиц с ЛТ имеют жалобы на свое здоровье, но о своем здоровье заботятся явно недостаточно. Лица с ЛТ в два раза чаще, чем без нее оценивают возможность заболеть в течение ближайших 5-10 лет (53,7 % и 26,7 % соответственно; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 6,25$ , степени свободы = 2,  $p = 0,0257$ ).

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что при ЛТ имеется тенденция в увеличении числа лиц, сомневающих в этом. Это подтверждается ответом на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?". У лиц с ЛТ наблюдается тенденция в увеличении ответов "нет, ни одной", "это зависит от того, какая болезнь" по сравнению с ли-

цами без ЛТ. В этом же ракурсе нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в снижении числа ответов "да, большинство болезней сердца" и увеличение числа ответов "это зависит от того, какая болезнь", "нет, ни одной" у лиц без и с ЛТ соответственно, причем у лиц с высокой ЛТ это наиболее ярко выражено. Лица с ЛТ более доверяют мнению врача, хотя обращаются к врачам чаще только при сильной боли либо вообще не обращаются, чем лица без ЛТ.

Определено, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием, но у лиц с ЛТ отмечена тенденция в снижении этого показателя и в увеличении приятных переживаний.

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то что Вы делаете?" у лиц с ЛТ отмечено, что они чаще продолжают работу, чем лица без ЛТ и менее склонны обращаться к врачам.

Отсутствует разница между группами лиц без ЛТ и с наличием ЛТ по отношению к профилактической проверке своего здоровья—в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна (78,4 % и 73,3 % соответственно).

Исследование ЛТ и стресса на рабочем месте показало, что у лиц с высокой ЛТ: 1. работа им не очень нравится (работу нравиться—нет тревоги—78,6 %, высокая ЛТ—43,2%; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 16,898$ , степени свободы = 4,  $p = 0,0114$ ) 2. отмечается тенденция в снижении уровня увеличения ответственности на работе в последний год 3. определено снижение трудоспособности у лиц с ЛТ в течение последнего года, в отличие от лиц без ЛТ (22,3 % и 0 % соответственно; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 41,485$ , степени свободы = 3,  $p < 0,00005$ ).

Изучение ЛТ и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года у 33 % лиц с высокой ЛТ, что значительно выше, чем при ее отсутствии (13,3 %) ( $p < 0,05$ ). С ростом уровня ЛТ увеличивается и количество конфликтов в семье (от 20 % при отсутствии ЛТ до 42 % при высокой ЛТ; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 29,53$ , степени свободы = 3,  $p < 0,000013$ ) и, вероятно, в этой связи у лиц с ЛТ было значительно больше изменений в семейном положении, чем у лиц без нее.

Было определено взаимоотношение ЛТ и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с высокой ЛТ отмечена тенденция в наличии более низкой частоты "никогда не куривших" (22,1 %); "курящих, но менее" (20,1 %) и более высокой частоты "бросивших курить" (19,4 %), чем у лиц со средней ЛТ и без нее (26,7 %, 26,7 %, 13,3 % соответственно). Более часто у лиц с ЛТ отмечается в течение последнего года снижение интенсивности курения (высокая ЛТ—16,7 %, нет ЛТ—7,1 %)

По отношению к питанию при высокой ЛТ, чем без нее, видно существенное снижение числа лиц, которые отвечают "что им не нужно соблюдать диету" (50,9 % и 80 % соответственно) и рост ответов "я должен соблюдать диету, но этого не делаю" (26,1 % и 6,7 % соответственно), "я пытаюсь соблюдать диету, но безуспешно" (8,8 % и 0 % соответственно); а вот ответ "я изменил питание и теперь соблюдаю диету" чаще отмечается у лиц без ЛТ, чем с ней (13,3 % и 2,1 % соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 12,259$ , степени свободы = 4,  $p < 0,0024$ )

По отношению к физической активности лица с ЛТ, чем без нее, существенно чаще отвечают на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", что "они бы должны ее делать, но не делают" (45,3 % и 13,3 % соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 12,259$ , степени свободы = 4,  $p < 0,0467$ ). У них отмечается чаще пассивное проведение досуга и его отсутствие, чем у лиц без ЛТ (66,7 % и 27,2 % соответственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллис,  $\chi^2 = 12,693$ , степени свободы = 3,  $p < 0,00164$ ).

### Обсуждение

Таким образом распространенность высокой ЛТ, как одного из показателей социального стресса, в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. высока и более распространена в молодых возрастных группах. Следует сказать, что 1994 г.—это год, когда достигла своего пика ломка социальных и экономических устоев в России.

Определено, что разница между уровнями высокой ЛТ и ее отсутствием достигает максимума у лиц с начальным образованием. Внутри образовательных групп высокие уровни ЛТ преобладают среди лиц рабочих специальностей. Внутри образовательных групп высокие уровни ЛТ преобладают среди лиц рабочих специальностей.

Очень часто высокая ЛТ сочетается с большой Д, высокой ВР, со средним ЖИ, НС, низкой СП. Высокая ЛТ приводит к снижению эффективности корковой деятельности, что свидетельствует о переключении поведенческого контроля в подкорковые структуры, более важные для ситуации борьбы / бегства или активации системы поведенческого торможения [6; 7; 8; 9]. Кроме того, осуществляемое тревогой хроническое побуждение к поиску опасности имеет непосредственное отношение к психосоматическим и психопатологическим нарушениям [10; 4]. Естественно, что при таком положении дел доля лиц с ИБС выше при наличии ЛТ, чем без нее.

Подтверждается точка зрения Симонова В.П., который считает источником тревоги низкую вероятность удовлетворения какой-либо из потребностей нужды—например, в пище, жилище, средствах защиты от вредных воздействий, обеспечении своего индивидуального и видового существования и пр. [11; 14]. Возникновение эмоции тревоги сопровождается возрастанием ощущений психологической неопределенности и, в той или иной степени выраженности чувства беспомощности. Тревога является скорее эмоцией предвосхищения вероятной конфронтации или потенциального ущерба. Связь ЛТ с другими составляющими социального стресса определяется тем, что эмоция тревоги трансформируется, при оценке невозможности преодоления каких-либо источников воздействия, в состояние подавленности и депрессии с резким ограничением какой-либо активности [12; 13; 14].

Взаимоотношения при наличии ЛТ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него, но о своем здоровье эти лица заботятся явно недоста-

точно, хотя отмечается значительно большая частота выявления патологии в этой группе, чем у здоровых.

Нужно отметить, что лица с ЛТ чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют больше, чем без ЛТ.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в тоже время подавляющее большинство населения в обеих группах согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья

Следует также констатировать тот факт, что лица с ЛТ имеют значительный стресс на рабочем месте в связи с отсутствием заинтересованности в работе ввиду того, что она чаще всего состоит из неквалифицированного физического труда. У лиц с высокой ЛТ отмечаются значительные уровни стресса в семье. Отмечено увеличение числа случаев отказа от курения, снижение интенсивности курения, увеличение попыток соблюдать диету при ЛТ. Имеет место снижение физической активности. Вероятно, это связано с увеличением патологии в этой группе.

#### Выводы

1. Распространенность ЛТ, как одного из показателей социального стресса, приводящего к развитию ИБС, в мужской популяции 25-64 лет очень высока и более распространена в молодых возрастных группах.

2. Уровни ЛТ достигают максимума среди лиц с начальным образованием и рабочих специальностей. Лица с ЛТ имеют значительный стресс на рабочем месте и в семье.

3. Высокая ЛТ в большом проценте случаев сочетается с большой Д, высокой ВР, средним ЖИ, НС, низкой СП.

4. Доля лиц с ИБС выше при наличии ЛТ, чем без нее.

5. Взаимоотношения при наличии ЛТ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него, но о своем здоровье эти лица заботятся явно недостаточно, хотя отмечается значительно большая частота выявления патологии в этой группе, чем у здоровых.

6. Отмечено увеличение числа случаев отказа от курения, снижение интенсивности курения, увеличение попыток соблюдать диету, снижение физической активности при ЛТ.

#### Библиографический список

1. Beck, R.C. Motivation: Theories and principles. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.
2. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
3. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
4. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state / In: C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research..New York: Academic Press, 1972.
5. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
6. Kimbrell, T.A., George M.S., Parekh P.I., Ketter T.A., Podell D.M., Danielson A.L., Repella J.D., Benson B.E., Willis M.W., Herscovitch P., Post R.M. (1999). Regional brain activity during transient self-induced anxiety and anger in healthy adults. *Biol. Psychiat*, 1999.
7. Mogg, K., Bradley B.P. Orientation of attention to threatening facial expressions presented under condition of restricted awareness. *Cognit. Emot.*, 1999.
8. Beck, A.T. Cognitive therapy and the emotional disorders. Madison, CT: International University Press, 1976.
9. Beck, A.T., Clark D.A. Anxiety and depression: an information processing perspective. *Anx. Res.*, 1988.
10. Fava, G.A. Affective disorders and endocrine disease. New insights from psychosomatic studies. *Psychosomatics*, 1994.
11. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс.—Л.: Медицина, 1970.
12. Панин, Е.И. Психосоциальные взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении / Е.И. Панин, В. Соколов. – Новосибирск, 1981.
13. Астапов, В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. – 1992.
14. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг.—М.: Наука, 1981.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.4-02

*А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

#### **ПРОГРАММА ВСЕМИРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ "МОНИКА": ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫЕ ЗАБОЛЕВАНИЯ В МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25–64 ЛЕТ В РОССИИ**

Изучены связи психо-социальных факторов с сердечно-сосудистыми заболеваниями [ишемической болезнью сердца (ИБС)]. Показано, что наибольшая частота ИБС наблюдается у рабочих тяжелого физического труда и лиц с низким уровнем образования; наименьшая—у руководителей и



лиц с высшим образованием. Лица с ИБС значительно хуже оценивают состояние своего здоровья и имели намного больше вредных привычек, чем без ИБС. Ранее выделявшийся т.н. коронарный тип поведения (Тип А) почти с одинаковой частотой встречается среди лиц с ИБС и без нее, т.е. не ассоциируется с ИБС. Вероятно, что ведущую роль играет не сам тип поведения, а его компоненты (депрессия, тревога и т.д.).

**Ключевые слова:** психо-социальные факторы, сердечно-сосудистые заболевания.

Проблема хронической патологии в настоящее время, как и в последние десятилетия, остается важнейшей проблемой медицины. Значение этого вопроса отражено во многих работах последних лет [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Основную часть хронической патологии составляют сердечно-сосудистые заболевания (ССЗ)—53%

[10], а главная причина смерти от ССЗ – это ИБС. В России, ухудшение здоровья населения и рост смертности от ССЗ [1; 11; 12; 13] нельзя полностью объяснить с позиций традиционных факторов риска (по данным некоторых авторов традиционными факторами риска объясняется только 50 % возникновения ИБС) [14; 15]. Предполагается, что психосоциальные факторы могут быть одной из причин негативной динамики ухудшения состояния здоровья населения и вносить существенный вклад в заболеваемость и смертность от ИБС [16].

**Целью** нашего исследования было изучение связи психо-социальных факторов риска с ИБС.

**Материал и методы.** В рамках 2-го скрининга программы изучения тенденций и контроля сердечно-сосудистых заболеваний "MONICA" и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [17], нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска. Обследовано 739 мужчин, средний возраст был 43,4±0,4 года. Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятым в эпидемиологии и включенным в программу "MONICA" [18]. Общее обследование включало анкетирование, в том числе по анкете Роуза, запись ЭКГ с последующей кодировкой по Миннесотскому коду, измерение АД, роста, массы тела, взятие крови на биохимическое исследование по стандартным методикам, принятым в эпидемиологии [19]. Уровень личностной тревожности {ЛТ} оценивался тестом Спилбергера, подшкала тревожность—как свойство личности. Испытуемые, набравшие сумму < 30 баллов относятся к лицам с низким {3} уровнем ЛТ, набравшие 31-44 балла к среднему {2} уровню ЛТ, и набравшие > 45 баллов к высокому уровню ЛТ [17]. Коронарный тип поведения {тип А} изучали тестом Дженкинса {JAS}, форма N. К лицам с типом А были отнесены обследуемые, набравшие больше плюс 5,0 баллов; обследуемые, набравшие меньше минус 5,0 баллов были отнесены к типу поведения В {тип В}. К смешанному типу {тип АВ}, были отнесены лица набравшие от минус 5,0 до плюс 5,0 баллов [20]. Нарушения сна, самооценка состояния здоровья и отношение к курению изучались анкетой "Знание и отношение к своему здоровью" [21], адаптированной к изучаемой популяции. Статистическая обработка проводилась с использованием пакета стандартных программ "SPSS 9".

### Результаты

Распространенность различных форм ИБС у мужчин составила с определенной ИБС—10%, возможной—6,4%, в целом—16,4%. С возрастом доля лиц с ИБС увеличивается и чаще встречается в старших возрастных группах с максимальными значениями в возрастной группе 55-64 лет (25—34—5,6%; 35—44—6,3%; 45—54—19,0%; 55—64—35,6%).

На рисунке 1 показано распределение ИБС у мужчин в зависимости от профессиональной принадлежности. Видно, что самые высокие показатели частоты ИБС наблюдаются у рабочих тяжелого физического труда—24,8%, специалистов—23,6% и руководителей среднего звена—22,2%. Частота ИБС у руководителей—15,5% и рабочих со средней тяжестью физического труда—16,5% занимает промежуточное положение. Минимальные значения частоты ИБС отмечаются у пенсионеров и инвалидов труда—2,1% и рабочих с легким физическим трудом—5,9%.

ИБС встречается чаще у лиц с начальным образованием—в 27% (Рис. 2) и неполным средним—в 19,6%, затем с не-

законченным высшим образованием—16,1% и полным средним образованием—13,3%. Самый низкий уровень распространенности ИБС отмечен у мужчин с высшим образованием—11%.

На рисунке 3 показана распространенность ИБС у мужчин в зависимости от самооценки состояния здоровья. Оценивают состояние своего здоровья как болен—26,7% мужчин с ИБС, что почти в 3 раза выше чем у мужчин без ИБС—9,3%. Ответили, что не совсем здоровы—57,1% мужчин с ИБС и 49% мужчин без ИБС. Мужчины без ИБС отвечали что они здоровы почти в 2,5 раза чаще—31,2%, чем мужчин с ИБС—14,3%. Только 2% мужчин с ИБС отмечает, что у них здоровье хорошее или они совершенно здоровы, у мужчин без ИБС таких лиц почти в 5 раз больше—10,4%.

У 80,2% мужчин с ИБС имеются жалобы на свое здоровье (Рис. 4), без ИБС этот показатель значительно ниже, и только 68,6% мужчин предъявляют жалобы на свое здоровье. Соответственно выше доля лиц без ИБС—31,4% у которых отсутствуют жалобы на состояние здоровья по сравнению с мужчинами с ИБС—19,8%.

На рисунке 5 показано отношение к курению у мужчин с ИБС и без ИБС. Мужчины с ИБС реже отмечают, что они никогда не курили—16,3%, и соответственно мужчины без ИБС—20,3%. Мужчины с ИБС почти в два раза чаще отмечают, что они курили, но бросили—41,3%, по сравнению с мужчинами без ИБС—23,1%. Среди мужчин с ИБС выше доля лиц изменивших свое отношение к курению, так ответили, что уменьшили свое курение—10,6% мужчин с ИБС и 7,3% мужчины без ИБС. Продолжающих курить среди мужчин с ИБС значительно меньше, чем среди лиц без ИБС. Бросали курить, но курят в настоящее время—11,5% мужчин с ИБС и 19,8% мужчин без ИБС. Пытались изменить курение 13,8% мужчин с ИБС и 16% мужчин без ИБС. Мужчин с ИБС, курящих и никогда не пытавшихся бросить курить, более чем в два раза меньше—6,7%, чем среди мужчин без ИБС—13,5%.

Мужчины без ИБС гораздо чаще считают, что им не нужно соблюдать диету—54,2%, по сравнению с мужчинами с ИБС—36,7% (Рис. 6). Мужчины с ИБС чаще предпринимают попытки изменить свое питание, чем мужчины без ИБС. Так 25,7% мужчин с ИБС считают, что должны соблюдать диету, но этого не делают, без ИБС—21,8%. Около 10% мужчин с ИБС пытаются соблюдать диету, но безуспешно, без ИБС—7,2%. Соблюдают диету, но не регулярно—23,9% мужчин с ИБС, что почти в 1,5 раза больше чем у мужчин без ИБС—14,8%. И только очень небольшое количество мужчин с ИБС изменили питание ради здоровья и соблюдают диету—3,7%, по сравнению с мужчинами без ИБС.

На рисунке 7 показаны нарушения сна среди мужчин с ИБС. Почти в 2 раза чаще мужчины с ИБС отмечают, что у них плохой—17,6%, или очень плохой сон—2%, по сравнению с мужчинами без ИБС—8,7% и 1% соответственно. Удовлетворительный сон у 37,7% мужчин без ИБС и у 46,1% с ИБС. Ответили, что у них очень хороший сон 10% мужчин без ИБС и только 6,9% мужчин с ИБС. Доля мужчин без ИБС ответивших, что у них хороший сон составляет 42,6%, что в 2 раза больше чем у мужчин без ИБС.

У мужского населения достоверно выше уровень личностной тревожности: с ИБС—66,7%, по сравнению с мужчинами без ИБС—46,3% (Рис. 8). Средний уровень личностной тревожности был ниже у мужчин с ИБС—32,3%, по сравнению с мужчинами без ИБС—50,6%. Низкий уровень личностной тревожности был выше у мужчин без ИБС—3,1% и только у 1% мужчин с ИБС.

На рисунке 9 показано распределение коронарного типа поведения среди мужчин с ИБС. Коронарный тип поведения определяется у 28,4% мужчин с ИБС и у 25,5% мужчин без ИБС. Смешанный тип поведения характерен для 38,2% муж-

чин с ИБС или 43.1% мужчин без ИБС. Отсутствуют признаки коронарного типа поведения у 28.4% мужчин с ИБС и у 36.6% мужчин без ИБС. Не найдено достоверных различий у мужчин с ИБС и без ИБС и типом коронарного поведения.

#### Обсуждение

Таким образом наше исследование показало, что наибольшая частота ИБС наблюдается у рабочих тяжелого физического труда и лиц с низким уровнем образования; наименьшая— у руководителей и лиц с высшим образованием. Естественно, что лица с ИБС значительно хуже оценивают состояние своего здоровья, чем без ИБС. Мужчины с ИБС намного больше курили ранее, чем лица без ИБС. Но заболев, лица с ИБС значительно чаще бросают курить, уменьшают курение. В связи с этим, курящих лиц с ИБС в 2 раза меньше, чем без ИБС. Несмотря на то, что у мужчин с ИБС имеется более положительная мотивация по изменению своего питания, чем у лиц без ИБС, всего только 3,7% мужчин с ИБС изменили питание и соблюдают диету. Подтверждается мнение о влиянии нарушений сна на развитие ИБС. Хороший сон встречается в два раза чаще у мужчин без ИБС, чем с ИБС. Психологические факторы риска, такие как личностная тревожность, на-

рушения сна намного чаще имели место среди лиц с ИБС, чем без ИБС, что еще раз подтверждает влияние социального стресса на развитие ИБС. Ранее выделявшийся т.н. коронарный тип поведения (Тип А) почти с одинаковой частотой встречается среди лиц с ИБС и без нее, т.е. не ассоциируется с ИБС. Вероятно, что ведущую роль играет не сам тип поведения, а его компоненты (депрессия, тревога и т.д.).

#### Выводы

1. Наибольшая частота ИБС наблюдается у рабочих тяжелого физического труда и у лиц с низким образованием.
2. Лица с ИБС значительно хуже оценивают состояние своего здоровья и более положительно относятся к изменению вредных привычек, чем без ИБС. Особенно это относится к курению.
3. У мужчин с ИБС значительно чаще встречаются личностная тревожность и нарушения сна, что еще раз подчеркивает влияние социального стресса на развитие ИБС.
4. Ранее выделявшийся коронарный тип поведения (Тип А) не связан с ИБС и на ее развитие влияют больше компоненты коронарного типа поведения.

#### Библиографический список

1. Гундаров, И.А. Почему умирают в России. Как нам выжить. – М.: Медицина, 1995.
2. Дильман, В.М. Четыре модели медицины. – Л., 1987.
3. Казначеев, В.П. Введение в проблемы хронической патологии. – Новосибирск, 1990.
4. Комаров, Ф.И. Общие проблемы хронизации внутренних болезней / Ф.И. Комаров, Г.Н. Крыжановский: тер. архив, 1987.
5. Cardiovascular disease In Canada: Heart and Stroke Foundation of Canada. Ottawa, 1993.
6. Kam-Sang Woo, Donnan S.P.B. Epidemiology of coronary arteria disease in the Chinese. Int. J. Cardiol, 1989.
7. Lehmuskalho, E., Lindholm H., Koskenvuo K. et al. Frostbite of the face and ears: Epidemiological study of risk factors in Finnish conscripts. British Medical Journal, 1995.
8. Marmot, G.O., McKeigue P.M., Miller G.J. Coronary heart disease in South Asians overseas: a review// J. Clin. Epidemiol, 1989.
9. Walker, A.R.P., Sareli P. Ischaemic heart disease In Belfast and Toulouse. QJm—Monthly Journal of the Association of physicians, 1995.
10. WHO. World Health Statistics Annual. Geneva, 1998.
11. Демографические данные по России в 1994 г. Статистическое обозрение, 1994.
12. К здоровой России: политика укрепления здоровья и профилактики заболеваний: приоритет—основные неинфекционные заболевания / под ред. Р. Г. Оганова, Р.А. Халитова, Г.С. Жуковского.—М.: Медицина, 1994.
13. Leon, D.A., Chenet L., Shkolnikov V., Zakharov S., Shapiro J. et al. Huge variation in Russian mortality rates 1984-94: artefact, alcohol or what?. The Lancet, 1997.
14. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Dobson A., Pedoe H. T. et al. Estimating the contribution of changes in classical risk factors to trends in coronary event rates across to trends MONICA Project populations. MONICA Memo 382 A. Helsinki; 1999.
15. Sesso, H., Kawachi I., Vokonas P. Depression and the risk of coronary heart disease in the Normative Aging Study. Am. J. Cardiol, 1998.
16. Knox, S.S., Siegmund K.D., Weidner G. et al. Hostility, social support, and coronary heart disease in the National Heart, Lung, and Blood Institute Family Heart Study. A Cardiol, 1998; 82(10).
17. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
18. WHO. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
19. Эпидемиологические методы изучения сердечно-сосудистых заболеваний / под ред. Дж. Роуза [и др.]: пер. с англ.—М.: Медицина, 1984.
20. Jenkins, C.D. Psychosocial and behavioral factors. Philadelphia Saunders, 1983.
21. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8-055.1-02-02

*Е.А. Громова, В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

#### ДЕПРЕССИЯ И АРТЕРИАЛЬНАЯ ГИПЕРТЕНЗИЯ: РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ У МУЖЧИН 25-64 ЛЕТ (эпидемиологическое исследование на основе программы ВОЗ “MONICA”)

В изучаемой популяции мужчин 25-64 лет распространённость депрессии высока и составляет 28,9% (25,8% имели умеренную депрессию, 3,1%—большую). Был отмечен рост депрессии (умеренной и большой), сопровождающийся ростом частоты выявления артериальной гипертензии. Относительный риск развития артериальной гипертензии в течение 8 лет у нормотензивных мужчин в возрасте 25-64 лет при наличии депрессии был в 6 раз выше, чем без нее. Полученные результаты позволяют рассматривать депрессию как один из патогенетических механизмов, способствующих развитию артериальной гипертензии.

*Ключевые слова: депрессия, относительный риск, артериальная гипертензия, эпидемиологическое исследование.*

Артериальная гипертензия наносит огромный ущерб здоровью населения, будучи наиболее значимым фактором риска заболеваемости и смертности от сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ). В России в среднем каждый 14-й мужчина в возрасте 20–29 лет имеет артериальную гипертензию, в возрасте 30–39 лет—каждый 6-й, 40–49 лет—каждый 4-й, а в возрасте 50–54 лет этим заболеванием страдает уже каждый 3-й мужчина [1].

Общеизвестно, что в патогенезе артериальной гипертензии значительное место занимает психологический стресс. Данные, полученные методом клинического опроса, свидетельствуют о преобладании признаков депрессии в структуре эмоциональных расстройств у больных с артериальной гипертензией. [2]. Депрессия оценивается как заболевание, которое тяжелым бременем ложится на пациента, его семью, общество в целом и в большей степени, чем хронические соматические

заболевания, препятствует полноценной жизнедеятельности. В отличие от других психических заболеваний, депрессии придается "исключительное социальное значение" [3]. Депрессия может провоцировать соматическое заболевание (например, ишемическую болезнь сердца, артериальную гипертензию), являться фактором, ухудшающим прогноз таких болезней, как инсульт, инфаркт миокарда, сахарный диабет и т.д. [4]. Согласно последним достижениям биологической психиатрии, включая открытия многочисленных нейрохимических, нейроэндокринных и нейроанатомических изменений при униполярной депрессии, некоторые из биологических маркеров, предложенных в качестве важных дополнений в диагностике депрессии у людей, могут отражать важные патофизиологические изменения, которые вызывают предрасположенность к развитию артериальной гипертензии у больных с депрессией.

У больных с большой депрессией наблюдается расстройство регуляции симпатoadреналовой системы. Причём повышение концентрации норадреналина в крови обнаруживается не только у больных с депрессией, но и у лиц с дистимией [5]. Таким образом, теоретические посылы, утверждающие значимость психосоциальных факторов риска в общем, и депрессии в частности, в развитии и прогрессировании артериальной гипертензии, имеют под собой материальный базис.

**Целью** нашего исследования стало изучение влияния депрессии на риск возникновения артериальной гипертензии у мужчин 25-64 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная (MOPSY)» [6] в 1994 г. было проведено скрининговое исследование населения. Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет (657 мужчин, средний возраст которых составил  $44,3 \pm 0,4$  гт.) жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [7] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Респонс составил 82,1%. Программа скринингового обследования включала измерение артериального давления (АД). Артериальную гипертензию (АГ) диагностировали, если систолическое АД составляло 140 мм рт. ст. и более, диастолическое – 90 мм рт. ст. и более [8]. Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованиями протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее – среднее специальное, 3–среднее, 4–незаконченное среднее–начальное, 5–образования не имеет. Пол: 1–мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8–учащиеся; 9–пенсionеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1- никогда не был женат; 2- женат; 3- разведен, 4 -вдов. Было проведено тестирование по психосоциальным методикам: тест «MOPSY» (депрессия) [9]; тест Брекман – Сим (индекс близких контактов, индекс социальных связей) [10]. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно.

Основным разделом настоящей работы явилось когортное исследование. Когорты наблюдения были сформированы в соответствии с вышеописанными категориями психосоциального риска. После исключения из исследования всех мужчин с выявленной сердечно-сосудистой патологией на скрининге (ишемическая болезнь сердца, сосудистые заболевания головного мозга, АГ, инфаркт миокарда, сахарный диабет), в анализ были включены – 190 мужчин, в возрасте 25-64 лет, на период проведения скрининга. Впервые возникшие случаи АГ были выявлены в результате 8 летнего наблюдения (1994-2002гг.) за когортой в рамках программы MONICA. Всего было выявлено 85 (53%) случаев впервые возникшей АГ. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (RR) разви-

тия артериальной гипертензии с учётом различного времени контроля. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [11].

### Результаты

Анализ показал, что распространённость депрессии у мужчин с артериальной гипертензией (частота артериальной гипертензии в популяции 53,3%) составила 28,9%: 25,8% имели умеренную депрессию и 3,1%–большую. По возрастным группам умеренная и большая депрессия распределилась следующим образом: 25-34 лет у 12,3% и 5,3%; 35-44 лет: 23,1% и 15,8%; 45-54 лет: 24,6% и 47,4%; 55-64 лет: 40% и 31,6% соответственно.

Относительный риск развития артериальной гипертензии в группе мужчин 25-64 лет за 8-летний период оказался в 6 раз ( $p < 0,01$ ) выше у мужчин с депрессией, чем без нее. В возрастной группе 55-64 лет относительный риск инсульта, в течение 8 лет после скрининга был в 4,35 раз ( $p < 0,05$ ) выше среди мужчин, имеющих симптомы депрессии {табл. 1}.

Структура семейного положения у мужчин с артериальной гипертензией выглядела следующим образом: 4,2%–никогда не были женаты; 87%–женаты; 6,5%–разведены; 1,1%–вдовые ( $\chi^2=11,837$ ,  $v=4$ ,  $p=0,019$ ).

Среди лиц относящихся к категории «никогда не был женат» у 27,3% была умеренная депрессия. Среди женатых мужчин: 25,6%–умеренная депрессия и 6,6%–большая. В группе разведённых мужчин доля лиц с умеренной депрессией составила – 11,8%, с выраженной депрессией – 23,5%; среди овдовевших мужчин у 66,7% была выявлена умеренная депрессия ( $\chi^2=15,846$ ,  $v=8$ ,  $p=0,045$ ).

Статистически значимые различия частоты развития артериальной гипертензии были найдены между группой разведённых мужчин с большой депрессией и группами: «никогда не был женат»; женатыми мужчинами, не имеющими симптомов депрессии ( $\chi^2=4,876$ ,  $p=0,027$ ;  $\chi^2=3,529$ ,  $p=0,05$  соответственно), а также с группами «никогда не был женат» и разведёнными мужчинами с умеренной депрессией ( $\chi^2=9,270$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=4,557$ ;  $p=0,033$  соответственно). Найдено достоверное увеличение частоты развития артериальной гипертензии среди женатых мужчин с большой депрессией по сравнению с группами «никогда не был женат», женатых мужчин, разведённых и вдовых без симптомов депрессии ( $\chi^2=17,263$ ,  $\chi^2=18,239$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=7,659$ ,  $p=0,006$ ;  $\chi^2=5,512$ ,  $p=0,019$  соответственно) и группами: «никогда не был женат», женатыми, разведёнными и вдовыми мужчинами с умеренной депрессией ( $\chi^2=14,755$ ,  $\chi^2=13,346$ ,  $\chi^2=14,162$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=8,408$ ,  $p=0,004$  соответственно) {табл. 2}.

62,3% мужчин с артериальной гипертензией имели индекс близких контактов, 25,9%–средний индекс близких контактов, и только 11,8%–высокий индекс близких контактов ( $\chi^2=1,739$ ,  $v=3$ ,  $p=0,628$ ).

Среди мужчин с умеренной депрессией и артериальной гипертензией 66,7% относились к группе с низким индексом близких контактов, 20%–со средним и 13,3% имели–высокий индекс близких контактов. Среди лиц с большой депрессией эти цифры составили: 57,9%; 26,3%; 15,8% соответственно ( $\chi^2=4,222$ ,  $v=4$ ,  $p=0,377$ ).

Были найдены статистически значимые различия частоты развития артериальной гипертензии при сравнении лиц с низким индексом близких контактов и большой депрессией со следующими группами: с низким, средним и высоким индексами близких контактов без депрессии; низким, высоким индексами близких контактов с умеренной депрессией ( $\chi^2=13,028$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=12,436$ ,  $\chi^2=15,453$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=9,982$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=3,848$ ,  $p=0,05$ ;  $\chi^2=4,853$ ,  $p=0,026$  соответственно). Достоверные результаты частоты развития артериальной гипертензии были найдены при сравнении группы мужчин с средним индексом близких контактов и большой депрессией с группами низким, средним, высоким индексами близких контактов без депрессии ( $\chi^2=4,980$ ,  $p=0,026$ ;  $\chi^2=5,527$ ,  $p=0,019$ ,  $\chi^2=6,855$ ,  $p=0,009$  соответственно) {табл. 3}.

Структура распределения лиц с артериальной гипертензией по индексу социальных связей была следующей: 40%

имели низкий индекс социальных связей; 38,8% лиц были со средним индексом социальных связей; 17,3%—со средним-2 индексом социальных связей; и, наконец, у 3,9%—высокий индекс социальных связей ( $\chi^2=8,963$ ,  $v=4$ ,  $p=0,065$ ).

В группе мужчин с умеренной депрессией у 42,6% лиц был низкий индекс социальных связей; 35,2%—мужчин имели средний-1 индекс социальных связей; 20,4%—средний-2 индекс социальных связей; и 1,9%—высокий индекс социальных связей. Среди мужчин с выраженной депрессией 16,7% имели низкий индекс социальных связей; 50% были со средним-1 индексом социальных связей; 33,3%—со средним-2 индексом социальных связей, в этой группе лиц с высоким индексом социальных связей не было ( $\chi^2=5,314$ ,  $v=6$ ,  $p=0,504$ ) {табл. 4}.

Структура уровня образования у лиц с артериальной гипертензией: 30,3% с высшим образованием; 26,1%—незаконченным высшим — средне специальным; 20,3%—со средним образованием и 23,4%—с незаконченным средним — начальным уровнем образования ( $\chi^2=16,416$ ,  $v=4$ ,  $p=0,003$ ).

У мужчин с АГ имеющих высшее образование в 25,3% случаях была умеренная депрессия и в 3,8%—большая депрессия. Среди мужчин с незаконченным высшим — средне специальным образованием в 23,5%—умеренная и в 4,4%—большая депрессия. У лиц со средним уровнем образования умеренная депрессия встречалась в 22,6% и большая — в 9,4%. Мужчины с начальным уровнем образования в 27,9% случаев имели умеренную депрессию и в 13,1%—выраженную депрессию ( $\chi^2=2,443$ ,  $v=6$ ,  $p=0,875$ ).

Статистически достоверные различия частоты возникновения артериальной гипертензии наблюдались при сравнении группы с начальным уровнем образования с выраженной депрессией и группой лиц с высшим, незаконченным высшим — средне специальным, средним, начальным — незаконченным средним уровнями образования без депрессии и с умеренной депрессией ( $\chi^2=8,677$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=10,266$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=9,066$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=3,863$ ,  $p=0,049$ ;  $\chi^2=5,232$ ,  $p=0,022$ ;  $\chi^2=7,669$ ,  $p=0,006$ ;  $\chi^2=11,090$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=4,805$ ,  $p=0,028$  соответственно); при сравнении группы со средним уровнем образования с выраженной депрессией и групп: с высшим, незаконченным высшим — средне специальным и начальным уровнями образования, имеющих умеренную депрессию ( $\chi^2=4,815$ ,  $p=0,028$ ;  $\chi^2=5,788$ ,  $p=0,016$ ;  $\chi^2=5,123$ ,  $p=0,024$ ;  $\chi^2=6,774$ ,  $p=0,009$  соответственно). Статистически значимые различия частоты развития артериальной гипертензии наблюдались при сравнении группы лиц со средним уровнем образования с выраженной депрессией и группы мужчин с начальным уровнем образования без депрессии ( $\chi^2=6,684$ ,  $p=0,01$ ) {табл. 5}.

Профессиональный статус среди мужчин с артериальной гипертензией распределился следующим образом: 3,9%—руководители высшего звена; 8,1%—руководители среднего звена; 10%—руководители; 10,4%—ИТР; 15,8%—рабочие тяжелого физического труда; 26,3%—рабочие среднего физического труда; 3,1%—рабочие легкого физического труда; 0,8%—учащиеся; 15,8% ( $p<0,001$ )—пенсионеры ( $\chi^2=29,546$ ,  $v=10$ ,  $p=0,001$ ).

Среди лиц артериальной гипертензией, страдающих умеренной депрессией 3,1% составляли руководители высшего звена; 4,7%—руководители среднего звена; 14,1%—руководители; 6,3%—ИТР; 15,6%—рабочие тяжелого физического труда; 29,7%—рабочие среднего физического труда; 3,1%—рабочие легкого физического труда; 1,6%—учащиеся; 20,3%—пенсионеры. Среди мужчин с выраженной депрессией 5,3%—руководители высшего звена; 10,5%—руководители среднего звена; 5,3%—руководители; 31,6%—рабочие тяжелого физического труда; 21,1%—рабочие среднего физического труда; 26,3%—пенсионеры ( $\chi^2=19,313$ ,  $v=20$ ,  $p=0,502$ ).

Анализ частоты развития артериальной гипертензии выявил достоверное различия между группой рабочих тяжелого физического труда с выраженной депрессией с группами: руководители высшего и среднего звена, руководители, ИТР, рабочими тяжелого и среднего физического труда без депрессии и руководителями среднего звена, ИТР, рабочими тяжелого и среднего физического труда с умеренной депрессией

( $\chi^2=4,080$ ,  $p=0,043$ ;  $\chi^2=5,802$ ,  $p=0,016$ ;  $\chi^2=4,825$ ,  $p=0,028$ ;  $\chi^2=6,103$ ,  $p=0,013$ ;  $\chi^2=8,489$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=5,844$ ,  $p=0,016$ ;  $\chi^2=5,582$ ,  $p=0,018$ ;  $\chi^2=5,952$ ,  $p=0,015$ ;  $\chi^2=8,519$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=4,305$ ,  $p=0,038$  соответственно). Статистически достоверные результаты частоты возникновения артериальной гипертензии были получены при сравнении группы рабочих среднего физического труда с выраженной депрессией и групп: ИТР, рабочих тяжелого физического труда, учащихся без депрессии и руководителей среднего звена, ИТР, рабочих тяжелого физического труда с умеренной депрессией ( $\chi^2=3,592$ ,  $p=0,058$ ;  $\chi^2=5,107$ ,  $p=0,024$ ;  $\chi^2=5,870$ ,  $p=0,015$ ;  $\chi^2=3,654$ ,  $p=0,050$ ;  $\chi^2=3,861$ ,  $p=0,049$ ;  $\chi^2=5,385$ ,  $p=0,020$  соответственно); при сравнении группы пенсионеров с большой депрессией и групп: руководители среднего звена, руководители, ИТР, рабочие тяжелого и среднего физического труда без депрессии и групп с умеренной депрессией: руководителей среднего звена, ИТР, рабочих тяжелого физического труда ( $\chi^2=4,649$ ,  $p=0,031$ ;  $\chi^2=3,837$ ,  $p=0,050$ ;  $\chi^2=4,864$ ,  $p=0,027$ ;  $\chi^2=6,824$ ,  $p=0,009$ ;  $\chi^2=4,604$ ;  $p=0,032$ ;  $\chi^2=4,655$ ,  $p=0,031$ ;  $\chi^2=4,947$ ,  $p=0,026$ ;  $\chi^2=7,003$ ;  $p=0,008$  соответственно); при сравнении группы пенсионеров с умеренной депрессией и групп рабочих тяжелого физического труда с умеренной депрессией и без неё ( $\chi^2=5,078$ ,  $p=0,024$ ;  $\chi^2=5,227$ ,  $p=0,022$ ; соответственно) и при сравнении группы рабочих тяжелого физического труда с умеренной депрессией и пенсионеров без депрессии ( $\chi^2=7,376$ ,  $p=0,007$ ) {табл. 6}.

#### Обсуждение

В изучаемой когорте мужчин 25-64 лет, страдающих артериальной гипертензией, распространенность депрессии была довольно высока и составляет 28,9%. Был отмечен рост депрессии (умеренной и большой), сопровождающийся ростом частоты выявления артериальной гипертензией, в 2-3 раза в старших возрастных группах. Вышесказанное является подтверждением того факта, что для больных артериальной гипертензией характерно наличие в структуре эмоциональных расстройств признаков депрессии. В аналогичном исследовании при изучении мужчин, страдающих артериальной гипертензией, астенодепрессивные реакции были обнаружены у 47% больных, тревожно-депрессивные — у 53%. Уровень тревожности по шкале Тейлора при астенодепрессивном синдроме составил 17,1 балла, при тревожно-депрессивном — 23,3 балла, в группе здоровых лиц — 12 баллов [2].

При наблюдении за мужчинами, имеющими исходно нормальный уровень АД в течение 8 лет, отметили увеличение риска развития артериальной гипертензии у тех мужчин, при обследовании которых выявлены симптомы умеренной и большой депрессии в 6 раз по сравнению с мужчинами, не имеющими симптомы депрессии.

Как уже было показано, именно депрессии придаётся «социальное значение». Необходимо принять во внимание тот факт, что тенденция роста депрессии наблюдалась среди социально депривированных лиц. Социальная депривация, приводящая к низкому уровню образования, некалцифицированному тяжелому физическому труду, обуславливает нарушение психоэмоциональной сферы [9]. Поэтому лица, страдающие умеренной и большой депрессией, гораздо чаще встречались среди мужчин, имеющих начальный уровень образования, занимающихся тяжелым физическим трудом, относящихся к группе пенсионеров. У мужчин, не имеющих поддержки семьи (вдовых, разведённых), а также оценивающих свой индекс близких контактов как низкий, гораздо чаще развивалась депрессия, и наблюдались более высокие цифры АД, что подтверждено аналогичными исследованиями [12].

Таким образом, изучение роли депрессии, как фактора риска развития артериальной гипертензией, является одной из наиболее актуальных проблем современной медицины. Несмотря на наличие большого количества современных гипотензивных препаратов, адекватной коррекции повышенного АД удается достичь не более чем у 1/4 всех больных [5]. Причиной тому—многообразие патогенетических механизмов повышения АД, одним из которых и является депрессия. Информация, полученная в исследовании, позволяет сказать, что

дальнейшее изучение патогенетической взаимосвязи депрессии с возникновением артериальной гипертензии будет способствовать формированию новых, более успешных подходов к коррекции этого распространенного состояния.

#### Выводы

1. В изучаемой популяции мужчин 25-64 лет, страдающих артериальной гипертензией, распространенность депрессии высока и составляет 28,9%.

2. Относительный риск развития артериальной гипертензией в течение 8 – лет у нормотензивных мужчин в возрасте 25-64 лет при наличии депрессии в 6 раз выше у лиц с депрессией, чем без неё.

3. Уровень депрессии намного выше у лиц с начальным уровнем образования, занимающихся физическим трудом тяжелой, средней степени тяжести, с низким уровнем социальной поддержки.

#### Библиографический список

1. Жуковский, Г.С. Артериальная гипертензия: эпидемиологическая ситуация в России и других странах. Рус. / Г.С. Жуковский, В.В. Константинов, Т.А. Варламова, А.В. Капустина // мед. журн. – 1997.
2. Колбасников, С.В. Особенности гемодинамики и психической работоспособности у больных гипертонической болезнью. Кардиология, 1994.
3. Sherwood, A., Hinderliter A.L., Light K.C. (1995) Physiological determinants of hyperreactivity to stress in borderline hypertension. Hypertension, 1995.
4. Falkner B. Blood pressure response to mental stress. Amer. J. Hypertens, 1991.
5. Musselman, D.L., Evans D.L., Nemeroff C.B. Связь депрессии с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Эпидемиология, биология и лечение. JAMA Россия, 2000.
6. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
7. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
8. Алмазов, В.А. Профилактика, диартериальной гипертензиейностика и лечение первичной артериальной гипертензии в Российской Федерации / В.А. Алмазов, Г.Г. Арабидзе [и др.]: Клин. фарм. и терапия, 2000.
9. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова.–Новосибирск, 2000
10. Berkman, L.F., Syme L. Social networks, hostility resistance and mortality: a nine year follow-up study of Amelia County residents. Amer. J. Epidem, 1979. – Vol. 109.
11. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль, П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
12. James, G.D., Schlusel Y.R. (1993) Behavioral factors influencing daily blood pressure levels and variability in men and women. Amer. J. Phys. Anthropol, 6: 116.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8-02

*А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

### НЕКОНВЕНЦИОННЫЕ ФАКТОРЫ (ПСИХО-СОЦИАЛЬНЫЕ) И ИНФАРКТА МИОКАРДА

Изучено влияние личностной тревожности (ЛТ) на риск возникновения инфаркта миокарда (ИМ) в течение 18 лет у мужчин в возрасте 25-64 лет. Показано, что относительный риск ИМ у мужчин в возрасте 25-44 лет в течение первых 5, 10 лет оказался в 7,5 раз выше с высоким уровнем тревожности (ВУТ) по сравнению с лицами, имеющими средний уровень тревожности (СУТ). Высокий относительный риск ИМ наблюдался у вдов, разведенных и неженатых мужчин с высоким уровнем тревожности; в группах: с незаконченным средним-начальным уровнем образования, рабочих тяжелого и среднего физического труда.

**Ключевые слова:** неконвенционные (психо-социальные) факторы, социальный статус, инфаркт миокарда.

Изучение психосоциальных факторов риска инфаркта миокарда является актуальным. В экономически развитых странах прослеживается стойкая прямая связь между распространенностью сердечно-сосудистых заболеваний и социально-экономическим статусом [1-4]. К настоящему времени эта грань проблемы ещё мало освещена и многие вопросы остаются открытыми, но показано, что каждый второй социально незащищённый субъект – потенциальный кандидат на больницу койку [5]. Бедность и социальное неблагополучие ассоциируются с более высокими уровнями сердечно-сосудистых заболеваний [1; 7].

**Целью** нашего исследования было изучение влияния психосоциальных факторов на риск возникновения инфаркта миокарда в течение 18 лет у мужчин в возрасте 25-64 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [8] было проведено 3 скринирующих исследования населения (1984, 1988, 1994 гг.). Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативные выборки были сформированы независимо для каждого из скринингов (согласно требованиям протокола программы «MONICA» [7]) на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Всего было обследовано на 1-м скрининге 753 мужчин (средний возраст 42,4±0,4 года), на 2-м 739 мужчин (средний возраст 43,4±0,4), на 3-м 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4). Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованием протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее –

средне специальное, 3–среднее, 4–незаконченное среднее-начальное, 5–образование не имеет. Пол как: 1- мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась как: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8–учащиеся; 9–пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1- никогда не был женат; 2- женат; 3- разведен, 4 -вдов.

Для проведения оценки одной из важнейших категорий социального стресса–личностной тревожности как свойства личности предлагался бланк шкал самооценки Спилбергера, состоящий из 20 утверждений. При интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки ЛТ: до 30 баллов – низкий уровень тревожности, 31 – 44 балла – средний уровень тревожности, 45 и более высокий уровень тревожности. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно [9].

Исходами считались впервые возникшие случаи фатального и не фатального инфаркта миокарда в когорте, полученные на основе программы ВОЗ «Регистр острого инфаркта миокарда» [7]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска с учётом различного времени контроля. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [10].

### Результаты

Анализ показал, что лиц, перенесших инфаркт миокарда, в течение периода наблюдения, в возрастной группе 25-34 лет было 9,5%; в группе 35-44 лет – 15,9%; 45-54 лет – 38,9%; 55-64 лет – 35,7%.

Распределение уровня ЛТ среди мужчин, перенесших ИМ составило: 58,7% с высоким, 41,3% со средним уровнем тревоги.

Структура семейного положения мужчин с ИМ такова: 15,1% не женаты; 58,7% женаты; 15,9% разведены; 10,3% вдовы. Соотношение лиц со средним (СУТ) и высоким уровнями тревоги (ВУТ) в зависимости от семейного статуса было: женаты – 73,1% и 48,6%; «никогда не был женат» – 13,5% и 16,2%; 9,6% и 20,3% – разведены; 3,8% и 14,9% – вдовы соответственно. Достоверные различия были найдены при сравнении женатых мужчин со средним уровнем и группами с высоким уровнем тревоги: «никогда не был женат», разведен, вдов ( $\chi^2 = 51,159$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2 = 56,707$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2 = 77,835$ ;  $p=0,001$  соответственно). Мы нашли статистически значимые различия при сравнении мужчин с высоким уровнем тревоги женатых и групп: «никогда не был женат», разведен, вдов ( $\chi^2 = 24,237$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2 = 26,278$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2 = 40,244$ ;  $p=0,001$  соответственно).

Образование мужчин с ИМ распределилось следующим образом: 19% с высшим образованием; 14,3% с незаконченным высшим-средне специальным образованием; 23% со средним образованием; 42,9% с начальным образованием; 0,8% – неизвестно. Определены статистически значимые различия в отношении относительного риска развития ИМ у мужчин: при начальном – незаконченном среднем образовании и при незаконченном высшем – среднем специальном образовании с высоким и средним уровнями тревоги ( $\chi^2=4,907$ ;  $p<0,05$ ;  $\chi^2= 4,389$ ;  $p<0,05$  соответственно); с начальным – незаконченным средним образованием с высоким уровнем и высшим образованием со средним уровнем тревоги ( $\chi^2=22,843$ ;  $p=0,001$ ); со средним уровнем и высоким уровнем тревоги с незаконченным высшим-средне специальным образованием ( $\chi^2= 4,497$ ;  $p<0,05$ ); с незаконченным высшим – средне специальным уровнем образования со средним уровнем тревоги и со средним и начальным – незаконченным средним образованием с высоким уровнем тревоги ( $\chi^2=6,502$ ;  $p=0,01$ ;  $\chi^2=22,886$ ;  $p=0,001$  соответственно); со средним образованием со средним уровнем и начальным – незаконченным средним образованием с высоким уровнем тревоги ( $\chi^2=13,575$ ;  $p=0,001$ ).

Структура профессионального статуса среди лиц с ИМ такова: 5,6% – руководители среднего звена; 8,0% – руководители; 7,2% – ИТР; 19,2% – рабочие тяжелого физического труда; 39,2% – рабочие среднего физического труда; 4% – рабочие легкого физического труда; 16% – пенсионеры; 0,8% – другие профессиональные группы.

Статистическая оценка полученных результатов свидетельствует о достоверном различии при сравнении групп руководителей среднего звена с различным уровнем тревожности ( $\chi^2=4,378$ ;  $p<0,05$ ); руководителей среднего звена с СУТ и группой тяжелого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=3,862$ ;  $p<0,05$ ); руководителей среднего звена с СУТ рабочих среднего физического труда с ВУТ ( $\chi^2=4,557$ ;  $p<0,05$ ); рабочих среднего физического труда с ВУТ и инженерно-технических работников с СУТ ( $\chi^2=4,130$ ;  $p<0,05$ ). Статистически достоверные различия были найдены при сравнении группы пенсионеров с ВУТ и групп с СУТ: инженерно-технических работников, рабочими тяжелого физического труда, рабочими среднего физического труда, пенсионерами ( $\chi^2=13,821$ ;  $p=0,001$ ;  $\chi^2=6,462$ ;  $p=0,01$ ;  $\chi^2=7,993$ ;  $p=0,005$ ;  $\chi^2=4,621$ ;  $p<0,05$  соответственно).

При распределении мужчин по возрастным группам оказалось, что наибольшее число лиц с ИМ было в возрасте 45–54 лет (38,9%), в возрасте 55–64 лет – 35,7%. Число лиц в возрасте 25–44 лет составило 25,4%. В возрастном диапазоне 25–44 лет наблюдался наиболее высокий относительный риск возникновения ИМ. Относительный риск ИМ в течение первых 5 лет оказался в 7,5 ( $p<0,01$ ) раз выше у мужчин с ВУТ по сравнению с лицами, имеющими СУТ. То же в течение 10 лет. В течение 18 лет относительный риск возникновения ИМ значительно снижается. В старших возрастных группах от 45 до

64 лет относительный риск возникновения ИМ в первые 5 лет был в 2,15 ( $p<0,05$ ) раза больше у лиц с ВУТ, чем со средним. В течение 10 летнего периода от момента скрининга в группе 45–64 лет относительный риск возникновения ИМ и стал в 4,25 ( $p<0,05$ ) раза выше в группе с ВУТ по сравнению с группой со средним уровнем.

### Обсуждение

Таким образом, наше исследование показало, что в структуре заболевших ИМ первое место занимает средняя возрастная группа (45–54 лет), затем идет старшая возрастная группа (55–64 лет), далее – младшая (25–44 лет).

Распределение уровня ЛТ среди мужчин, перенесших ИМ составило: 58,7% с ВУТ, 41,3% с СУТ.

Изучение уровня тревожности дало ключ к объяснению механизмов более частого развития ИМ у неженатых мужчин, разведенных и вдовых. Если среди всех лиц со средним уровнем тревоги на долю женатых приходилось 73%, то среди лиц с высоким уровнем тревоги – 48,6%. Остальные 51,4% пришлось на долю холостых, разведенных мужчин и вдовых. Наше наблюдение подтверждено другими авторами, которые определили, что наиболее высокая смертность зарегистрирована среди разведенных мужчин. У молодых разведенных мужчин наиболее часто встречается острая «коронарная» смерть [11]. Быть разведенным и не курить почти также опасно, как быть женатым и выкуривать в день пачку сигарет. Как показано в проспективном исследовании, проведенном в Израиле, при изучении 10 000 коронарных случаев, семейная гармония защищает от инфаркта миокарда [12].

При анализе работ, посвященных изучению социального статуса и связанных с ним различий в структуре смертности и заболеваемости сердечно-сосудистыми заболеваниями, ряд авторов рассматривает уровень образования, как основополагающую составляющую социального статуса. Считается, что образование, как правило, человек получает в юности, в то время как профессиональный класс может меняться в течение жизни. Тем не менее, в публикациях чаще в качестве критерия социального статуса рассматривается профессиональная группа [13–16].

По результатам нашего исследования 42,9% больных инфарктом миокарда относились к группе лиц с незаконченным средним-начальным уровнем образования. Оказалось, что в этой группе также больше лиц с высоким уровнем тревоги. Относительный риск инфаркта миокарда в этой группе оказался значительно выше, чем у мужчин с высшим образованием как со средним, так и с высоким уровнем тревоги. Относительный риск инфаркта миокарда во всех образовательных группах у лиц со средним уровнем тревоги ниже, чем у лиц с высоким уровнем. Со снижением уровня образования также увеличивается относительный риск инфаркта миокарда в группах с высоким уровнем тревоги.

Инфаркт миокарда чаще встречался среди рабочих и пенсионеров. В этих группах высокий уровень тревоги составляет 60%–80%. Как и при уровнях образования, относительный риск инфаркта миокарда во всех профессиональных группах у лиц со средним уровнем, ниже, чем у лиц с высоким уровнем тревоги. Со снижением профессионального уровня увеличивается относительный риск инфаркта миокарда в группах с высоким уровнем тревоги.

Увеличение высокого уровня тревоги в группах с низким образованием и профессиональным статусом подчеркивает основополагающую роль социального градиента в этой проблеме.

При изучении возрастной структуры мужчин, перенесших инфаркт миокарда, наибольший процент наблюдался в возрастной группе 45–64 лет – 74,6%. Тем не менее, самый высокий относительный риск развития инфаркта миокарда наблюдался в возрасте 25–44 года в течение 5, 10 лет у лиц с высоким уровнем тревоги по сравнению с лицами со средним. Это как раз объясняется социальным градиентом, приводящим к развитию стресса на рабочем месте, который включает механизмы «высокие требования \ низкий контроль», «высокие требования \ низкая награда» как раз именно в этой

возрастной группе [12; 17]. На этом фоне отмечены так же высокие уровни стресса в семье и низкие уровни социальной поддержки [7]. Кроме того, становится понятной наибольшая частота инфаркта миокарда в возрастной группе 45-54 лет, которая формируется из возраста 25-44 лет 5-10 лет назад.

#### Выводы

1. В структуре заболевших инфарктом миокарда в когорте первое место занимает средняя возрастная группа (45-54 лет), затем идет старшая возрастная группа (55-64 лет), далее – младшая (25-44 лет).
2. Максимальный относительный риск развития инфаркта миокарда у лиц с высоким уровнем тревоги наблюдался в возрасте 25-44 лет и приходился на первые 5, 10 лет от момента наблюдения, по сравнению с лицами со средним уровнем. Это объясняет наибольшую частоту инфаркта миокарда в возрасте 45-54

лет. В дальнейшем относительный риск развития инфаркта миокарда снижался и становился наиболее низким в течение 18 лет. В возрасте 45-64 лет относительный риск развития инфаркта миокарда имеет обратную направленность – растет с увеличением времени наблюдения (5, 10 лет).

3. Высокий образовательный, профессиональный уровни и семейный статус как «женат» являются протективными факторами в отношении развития инфаркта миокарда у мужчин, на что указывают более низкие уровни относительного риска развития инфаркта миокарда в этих группах, по сравнению с другими. Т.е. четко определено, что риск возникновения инфаркта миокарда связан с социальным градиентом.
4. Необходимо создание условий, смягчающих воздействие психосоциальных факторов на население в целях профилактики инфаркта миокарда.

#### Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / Гафаров В.В. [и др.]. – Новосибирск, 2002.
2. Кор, W.J. Chronic and acute psychological risk factors for clinical manifestations of coronary artery disease. *Psychosom Med*, 1999.
3. Копина, О.С. Популяционные исследования психосоциального стресса как фактора риска сердечно-сосудистых заболеваний. *Кардиология / О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикин*, 1996.
4. Becker, LS, Pepine CJ, et al. Left ventricular, peripheral vascular, and neurohumoral responses to mental stress in normal middle-aged men and women. Reference Group for the Psychological Investigations of Myocardial Ischemia (PIMT) Study. *Circulations*, 1996.
5. Carstairs, V., Morris R. Deprivation and health in Scotland *Health Bull Edinb* Jul, 1990.
6. Rosengren, A, et al. Alcoholic interperance, coronary heart disease and mortality in middle-aged Swedish men. *Acta Med Scand*, 1987.
7. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. Новосибирск, 2000.
8. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
9. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – М.: Медицина; 1976.
10. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль, П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
11. Константинов, В.В. Динамика ишемической болезни сердца и факторов риска среди мужского населения Москвы за период с 1985 по 1995 г. / В.В. Константинов, Г.С. Жуковский, А.В. Константинова: Тер. архив, 1997.
12. Anda R, Williamson D, et al. Depressed affect, hopelessness and the risk of ischemic heart disease in a cohort of US Adults. *Epidemiology*, 1993.
13. Kawceta-Jaszcz, K. Effect of professional work and environmental factors on arterial blood pressure. *Med. Pr.*, 1991.
14. Francs, P.J. et al. Stroke death and unemployment in London. *J Epidemiol Community Health*, 1991.
15. Carstairs, V., Morris R. Deprivation and health in Scotland *Health Bull Edinb*, 1990.
16. Casper, M.L.; Barnett E.B. et al. Social class and race disparities in premature stroke mortality among men in North Carolina. *Ann Epidemiol*, 1997.
17. Мухина, Н.А. Социально-экономические факторы ишемической болезни сердца. *Кардиология / Н.А. Мухина, Д.Б. Шестов*, 1992.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8+616.12-008.331.1]-055.1-02

**В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, Ю.Н. Кабанов, Е.А. Громова, И.В. Газулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**

### ВРАЖДЕБНОСТЬ И РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Изучены влияние враждебности на риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний [артериальной гипертензии (АГ), инфаркта миокарда (ИМ), инсульта] в популяции мужчин 25-64 лет. Показано, что враждебность влияет на риск развития ИМ, но ее влияние на риск возникновения АГ и инсульта отсутствует. В связи с тем, что в настоящий момент, Россия находится в состоянии эпидемиологического перехода, враждебность выступает как фактор, увеличивающий риск возникновения ИМ.

*Ключевые слова:* враждебность, риск, сердечно-сосудистые заболевания.

В литературе термин "враждебность" не получил фиксированного определения и до настоящего времени трактуется различными авторами по-разному. В работах, посвященных обсуждаемой проблеме его, как правило, употребляют наряду с двумя другими, по значению тесно связанными с ним понятиями: агрессия и гнев. Некоторые авторы ставят в соответствие понятиям враждебности, гнева и агрессии три аспекта психических явлений: когнитивный, эмоциональный и поведенческий соответственно [1].

Традиционно считалось, что враждебно настроенные люди чаще страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями. Ещё в начале XX в. психоаналитики определяли гнев, враждебность и связанные с ним интрапсихические конфликты как потенциальные причины гипертонии и патологии, определяемой сейчас, как ИБС. Наконец, попытки обнаружить ключевые моменты внутри так называемого поведения типа А привели к необходимости рассмотрения враждебности в качестве его основного элемента [2]. Существует и другая точка зрения. В некоторых работах было продемонстрировано, что даже при высоком уровне враждебности заболеваемость сердечно-сосудистой патологией среди этой категории лиц ниже,

чем в других популяциях при более низком уровне враждебности. Считается, что триггер инфаркта миокарда – не враждебный паттерн поведения, а вспышка гнева. Субмиссивные личности, которые обычно не проявляют своих чувств открыто, могут быть более беззащитными перед эмоциональными колебаниями, при которых эпизод гнева может явиться пусковым механизмом инфаркта миокарда. Люди с изначально враждебным настроем, напротив, являются более адаптированными к подобным эмоциональным вспышкам, и поэтому эпизод гнева у них сопровождается более низким риском развития сердечно-сосудистой патологии. С другой стороны, пока не ясно, может ли враждебный паттерн и склонность к накоплению внутренней агрессии спровоцировать вспышку гнева, которая станет пусковым фактором патогенетической цепочки, приводящей в итоге к инфаркту миокарда [3]. Гораздо меньше известно о влиянии враждебности на риск возникновения инсульта и цереброваскулярных заболеваний, хотя эта связь теоретически вполне возможна [4]. Враждебность тесно связана с некоторыми поведенческими и биологическими факторами риска инсульта: употреблением алкоголя, курением, недостатком физической активности, высокой избыточ-

ной массой тела, повышенным уровнем холестерина и липидов [5].

**Целью** нашего исследования было изучение влияния враждебности на риск возникновения артериальной гипертензии (АГ), инфаркта миокарда (ИМ), инсульта в популяции мужчин 25-64 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [6] в 1994 г. было проведено скринирующее исследование населения. Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [7] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. В исследование включены 657 мужчин (средний возраст  $44,3 \pm 0,4$ ). Программа скринирующего обследования включала измерение АД (артериального давления). АГ (артериальная гипертензия) диагностировали, если систолическое АД составляло 140 мм рт. ст. и более, диастолическое – 90 мм рт. ст. и более [8]. Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованиями протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее – средне специальное, 3–среднее, 4–незаконченное среднее–начальное, 5–образования не имеет. Пол: 1- мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8– учащиеся; 9–пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1- никогда не был женат; 2- женат; 3-разведен, 4 – вдов.

Проведено тестирование по психосоциальным методикам: враждебность (тест «MOPSY»); социальная поддержка (индекс близких контактов, индекс социальных связей)–тест Брекман–Сим [9; 2]. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно. Исходами считались впервые возникшие случаи АГ (101 случай), фатального и не фатального инфаркта миокарда (ИМ) (58 случаев), инсульта (47 случаев) в когорте в течение контрольного периода (1994 – 2002 гг. для ИМ, 1994–2000 гг. для АГ и инсульта). Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (OR), где в качестве зависимой переменной учитывалось время наступления исхода. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [10].

### Результаты

Распространённость враждебности в мужской популяции 25-64 лет составила 76,9% (низкая – 25,3%, средняя – 19,1%, высокая – 35,5%). Среди мужчин с ИМ лица с враждебностью составляли 73,7% (низкая– 18,4%; средняя – 10,5%; высокая – 44,7). Среди мужчин с инсультом лиц с враждебностью было 52,9% (низкая враждебность – 5,9%, средняя враждебность – 29,4%, высокая враждебность – 17,6%). Распространённость враждебности у мужчин с АГ составила 73,7% (низкая враждебность – 23,8%; средняя враждебность – 20,1%; высокая враждебность – 36,1%).

OR развития инфаркта миокарда у мужчин 25-64 лет с враждебностью в течение 8-летнего периода был в 4,65 ( $p=0,0011$ ) раза выше в сравнении с лицами без враждебности. OR развития инсульта среди мужчин с враждебностью в течение 8 лет составил 0,36 ( $B = -1,01$ ); OR развития АГ–0,21 ( $B = -1,55$ ).

Распределение по семейному положению среди мужчин с ИМ и враждебностью было следующим: 11,1%–«никогда не был женат»; 59,3%–женаты; 18,5%–разведены; 11,1%–вдовы.

Статистически значимые различия OR развития ИМ были получены при сравнении: группы женатых мужчин с враждебностью и: разведенных мужчин с враждебностью; вдовых мужчин с враждебностью и без ( $\chi^2 = 8,981$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2 = 15,332$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2 = 5,142$ ,  $p=0,023$  соответственно); группы

разведенных и вдовых мужчин с враждебностью с группой женатых мужчин с враждебностью и без ( $\chi^2 = 4,005$ ,  $p=0,045$ ;  $\chi^2 = 8,727$ ,  $p=0,003$  соответственно).

Распределение по индексу близких контактов лиц с враждебностью, перенесших ИМ составило: низкий индекс – 71,4%; средний – 17,9% и высокий уровень – 10,7%. Индекс социальных связей: низкий уровень – 42,9%; средний-1 – 39,3%; средний-2 – 10,7%; высокий – 7,1%. Статистически значимых результатов OR развития ИМ в группах, отличающихся по уровню социальной поддержки, выявлено не было.

Структура уровня образования лиц с ИМ и враждебностью следующая: 17,9%–с высшим образованием; 14,3%–с незаконченным высшим – средне специальным; 17,9%–со средним и 50%–с незаконченным средним – начальным уровнями образования.

Статистически значимые различия OR развития ИМ были получены при сравнении: группы с незаконченным средним – начальным уровнем образования с враждебностью и: группами с высшим, незаконченным высшим – средне специальным, средним уровнями образования с враждебностью; группами высшего, незаконченного высшего – средне специального уровня образования без враждебности ( $\chi^2=8,355$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=9,891$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=6,026$ ,  $p=0,014$ ;  $\chi^2=5,157$ ,  $p=0,023$ ;  $\chi^2=3,571$ ,  $p=0,059$ , соответственно); групп с высшим, незаконченным высшим – средне специальным, средним уровнями образования с враждебностью и группой незаконченного среднего – начального уровня образования без враждебности ( $\chi^2=6,021$ ,  $p=0,014$ ;  $\chi^2=7,381$ ,  $p=0,007$ ;  $\chi^2=4,497$ ,  $p=0,034$ , соответственно).

Профессиональный статус в группах мужчин с враждебностью и ИМ имел следующий вид: 10,7%–руководители среднего звена; 3,6%–руководители; 3,6%–ИТР; 17,9%–рабочие тяжелого физического труда; 7,1%–рабочие среднего физического труда; 10,7%–рабочие легкого физического труда; 46,4%–пенсионеры.

Статистически значимые различия OR развития ИМ были найдены между группой пенсионеров с враждебностью и группой руководителей, рабочих тяжелого и среднего физического труда с враждебностью ( $\chi^2=5,814$ ,  $p=0,016$ ;  $\chi^2=6,171$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=18,147$ ;  $p=0,0001$ , соответственно); при сравнении группы рабочих легкого физического труда с враждебностью и групп ИТР, рабочих среднего физического труда с враждебностью ( $\chi^2=5,883$ ,  $p=0,015$ ;  $\chi^2=9,483$ ,  $p=0,002$ , соответственно); при сравнении группы рабочих среднего физического труда с враждебностью и рабочих тяжелого физического труда без враждебности ( $\chi^2=6,243$ ,  $p=0,012$ ).

### Обсуждение

Таким образом, распространённость враждебности в популяции мужчин 25-64 лет оказалась довольно высокой (76,9%). Доля лиц с враждебностью среди заболевших ИМ и АГ была одинаковой, среди заболевших инсультом этот показатель был в 1,5 раза меньше.

OR развития ИМ в течение 8-летнего периода оказался выше в 4,65 ( $p=0,0011$ ) раза у мужчин с враждебностью, чем без нее. Мы не получили влияния враждебности на риск возникновения АГ и инсульта. Эти результаты согласуются с аналогичными исследованиями [11; 12; 13; 14; 15].

Большинство мужчин с враждебностью, относились к группе женатых мужчин. В то же время среди лиц с враждебностью многие оценили свой индекс социальной поддержки как низкий. Социальная поддержка традиционно считается протективным фактором в отношении сердечно-сосудистой патологии [16].

По нашим данным, в категорию лиц с враждебностью попали в основном представители старшей возрастной группы, имеющие начальное образование и относящиеся к группам рабочих профессий. Такой результат согласуется с результатами одних исследований, в которых лица с более высоким уровнем враждебности имеют низкий образовательный уровень, и противоречит другим, в которых лица с враждебностью встречаются среди людей молодого возраста, имеющих более высокий образовательный уровень и занимающих



руководящие посты. Среди последних риск развития сердечной патологии гораздо ниже [16; 2]. Возможно, что увеличение риска ИМ у мужчин связано не только с враждебностью, но и с другими механизмами, в том числе социальными, которые снижают протективный эффект враждебности в отношении сердечно-сосудистых заболеваний. Объясняется это состоянием общества: в стабильном обществе показатель заболеваемости при враждебности значительно ниже общепопуляционных значений, а в нестабильном—такой же, либо выше [2; 17]. Россия, в настоящий момент, является государством трансформационного типа, находящимся в состоянии эпидемиологического перехода, т.е. представляет из себя нестабильное общество. В связи с этим враждебность выступает

как фактор, с одной стороны, увеличивающий риск возникновения ИМ, а с другой—не увеличивает риск АГ и инсульта.

#### Выводы

1. Распространённость враждебности в популяции мужчин 25-64 лет оказалась довольно высокой и составила 76,9% (низкая – 25,3%, средняя – 19,1%, высокая – 35,5%).
2. Относительный риск возникновения инфаркта миокарда в течение 8 лет в 4,65 раза выше у лиц с враждебностью, чем без нее. Не получено влияния враждебности на относительный риск возникновения АГ и инсульта.
3. В связи с тем, что в настоящий момент Россия находится в состоянии эпидемиологического перехода, враждебность выступает как фактор, увеличивающий риск возникновения ИМ.

#### Библиографический список

1. Barefoot, J.C., Dahlstrom W.G., Williams R.B. Hostility, CHD incidence, and total mortality: a 25-year follow-up study of 255 physicians. *Psychosom. Med.*, 2003.
2. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России Гафаров, В.В. [и др.]. –Новосибирск, 2002.
3. Möller, J., Hallqvist J., Diderichsen F. Do Episodes of Anger Trigger Myocardial Infarction? *Psychosom. Med.*, 1999.
4. Everson, S.A., Goldberg D.E., Kaplan G.A., Julkunen J., Salonen J.T. Anger expression and incident hypertension. *Psychosom. Med.*, 1998.
5. Adler, R., MacRitchie K., Engel G.L. Psychological processes and ischemic stroke (occlusive cerebrovascular disease), I: observations on 32 men with 35 strokes. *Psychosom. Med.*, 1971.
6. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease.—Geneva, 1985.
7. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.
8. Алмазов, В.А. Профилактика, диагностика и лечение первичной артериальной гипертонии в Российской Федерации. *Клин. фарм. и терапия / В.А. Алмазов, Г.Г. Арабидзе [и др.]*, 2000.
9. Berkman, L.F., Syme L. Social networks, hostility resistance and mortality: a nine year follow-up study of Amelia County residents. *Amer. J. Epidem.*, 1979.
10. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль А., П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
11. Everson, S.A., Kauhanen J., Kaplan G.A., et al. Hostility and increased risk of mortality and acute myocardial infarction: the mediating role of behavioral risk factors. *Amer. J. Epidem.*, 1997.
12. Everson, S.A., Kaplan G.A., Debbie E. et al. Anger Expression and Incident Stroke Prospective Evidence From the Kuopio Ischemic Heart Disease Study. *Stroke*, 1999.
13. Carrol, D., Davey Smith G., Sheffield D., Marmot M. G. The relationship between socioeconomic status, hostility, and blood pressure reactions to mental stress in men: data from the Whitehall II study Health. *Psychosom. Med.*, 1997.
14. Perini, C., Muller F.B., Buhler F.R. Suppressed aggression accelerates early development of essential hypertension. *Hypertens*, 1991.
15. Callacher, J.E., Yarnell J.W. et al. Anger and incident heart disease in the Caerphilly study. *Psychosom. Med.*, 1999.
16. Allen, J, Markovitz J et al. Social support and Health Behavioral in Hostile and White Men and Women in CARDIA. *Psychosom. Med.*, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8-055.1-02-07

*И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

## ДЕПРЕССИЯ И РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНФАРКТА МИОКАРДА

Определено влияние депрессии на риск возникновения инфаркта миокарда в течение 8 лет (1994–2002 гг. у мужчин в возрасте 25-64 лет. Показано, что относительный риск инфаркта миокарда у мужчин 25-64 лет за 8-летний отрезок времени оказался в 2 раз выше у мужчин с депрессией, чем без нее; а в возрастной группе 55-64 лет—в 5 раз выше. Наиболее высокий относительный риск инфаркта миокарда наблюдался у мужчин с депрессией и относящихся к группам рабочих тяжелого физического труда, пенсионерам; имеющих незаконченное среднее-начальное образование; вдовых и разведенных.

**Ключевые слова:** депрессия, риск, инфаркт миокарда.

Отдельные симптомы депрессии и большая депрессия встречаются всё чаще. По данным недавно проведенного исследования National Comorbidity Study, распространённость большой депрессии и дистимии в общей популяции составила соответственно 18% [1].

Лица с депрессией не только испытывают затруднения в решении проблем и преодолении жизненных трудностей, но и больше страдают от соматических заболеваний, имея при этом менее выраженный эффект от применения медикаментозного лечения и физических методов реабилитации [2].

**Целью** нашего исследования стало изучение влияния депрессии на риск возникновения инфаркта миокарда (ИМ) у мужчин 25-64 лет в течение 8 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [3] в 1994 г. было проведено скринирующее исследование населения. Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [4] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных

чисел. В исследование включены 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4). Респонс составил 82,1%. Было проведено тестирование по психосоциальным методикам: депрессия (тест «MOPSY»); социальная поддержка (индекс близких контактов, индекс социальных связей)—тест Брекман–Сим [5; 6]. Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованием протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1—высшее, 2—незаконченное высшее – средне специальное, 3—среднее, 4—незаконченное среднее-начальное, 5—образования не имеет. Пол: 1- мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1—руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3—руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8—учащиеся; 9—пенсионеры; 10—другие категории. Семейный статус определялся как: 1—никогда не был женат; 2—женат; 3—разведен, 4—вдов. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно. Исходами считались впервые возникшие случаи фатального и

не фатального ИМ в когорте. В течение контрольного периода (1994 – 2002 гг.) в когорте было выявлено 58 случаев ИМ с использованием программы ВОЗ “Регистр острого инфаркта миокарда” [4]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (OR), где в качестве зависимой переменной учитывалось время наступления исхода. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [7].

### Результаты

Распространённость депрессии у лиц с возникшим ИМ составила 65,8% (55,3%–умеренная депрессия и 10,5%–большая). OR развития ИМ в группе мужчин 25–64 лет за 8-летний период оказался в 2 ( $p=0,04$ ) раза выше у мужчин с депрессией, чем без нее. В возрастной группе 55–64 лет OR развития ИМ в течение 8 лет был в 4,9 ( $p=0,01$ ) раз выше среди мужчин, имеющих симптомы депрессии.

Распределение лиц с вновь возникшим ИМ по семейному положению выглядело следующим образом: 10,8% относились к категории «никогда не был женат»; 59,5%–женаты; 18,9%–разведены; 10,8%–вдовы.

Статистически достоверные различия OR развития ИМ были получены при сравнении: женатых мужчин не имеющих симптомы депрессии и групп: «никогда не был женат», женатых, разведённых мужчин и овдовевших с депрессией ( $\chi^2=21,464$ ,  $\chi^2=13,563$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=11,938$ ,  $p=0,001$ ,  $\chi^2=32,697$ ,  $p=0,0001$ , соответственно); вдовых мужчин с депрессией и групп: «никогда не был женат» без депрессии и женатых мужчин с депрессией ( $\chi^2=9,063$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=5,482$ ,  $p=0,019$ , соответственно); мужчин, относящихся к группе «никогда не был женат» с депрессией и без неё ( $\chi^2=4,953$ ,  $p=0,026$ ).

Уровень индекса близких контактов 71,1% мужчин с возникшим ИМ оценивали как низкий; 15,8%–как средний и 13,2%–как высокий. При этом 80% лиц с депрессией относились к группе с низким индексом близких контактов, 8%–к группе со средним и 12%–к группе с высоким индексом близких контактов. Были получены статистически значимые результаты OR развития ИМ при сравнении группы с низким уровнем индекса близких контактов и имеющих депрессивные симптомы с группами с высоким уровнем индекса близких контактов с депрессией и средним уровнем индекса близких контактов с депрессией и без нее, а также группы с низким уровнем индекса близких контактов без депрессии ( $\chi^2=6,014$ ,  $p=0,014$ ;  $\chi^2=3,732$ ,  $p=0,05$ ;  $\chi^2=9,822$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=22,620$ ,  $p=0,0001$ , соответственно).

Распределение по индексу социальных связей мужчин, перенёвших ИМ, было следующим: 44,7%–с низким индексом социальных связей; 34,2%–со средним-1; 15,8%–со средним-2; 5,3%–с высоким индексом социальных связей. Среди лиц с депрессией и ИМ 48% мужчин оценивали свой индекс социальных связей как низкий; 36%–как средний-1; 12%–как средний-2; 4%–как высокий.

Статистически значимые результаты OR развития ИМ были получены при сравнении лиц с низким индексом социальных связей с депрессией и группами с низким, средним-1, средним-2 индексами без депрессии ( $\chi^2=10,050$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=9,425$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=3,825$ ,  $p=0,05$ ; соответственно) и при сравнении группы мужчин со средним-1 индексом социальных связей с депрессией с группами с низким и средним-2 индексами социальных связей без депрессии ( $\chi^2=10,031$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=4,157$ ,  $p=0,041$ , соответственно).

Мужчины с ИМ имели следующие уровни образования: 15,8%–с высшим образованием; 10,5%–незаконченным высшим – средне специальным; 23,7%–со средним и 47,4%–незаконченным средним – начальным уровнем образования. Среди лиц с депрессией 20% относились к группе с высшим образованием; 16%–с незаконченным высшим – средне специальным; 20%–со средним и 44%–с незаконченным средним – начальным уровнем образования.

Статистически значимые результаты OR развития ИМ были получены при сравнении: группы с незаконченным

средним – начальным образованием с депрессией и групп: с высшим, незаконченным высшим – средне специальным и средним уровнями образования без депрессии ( $\chi^2=31,327$ ,  $\chi^2=35,224$ ,  $\chi^2=13,327$ ,  $p=0,0001$ , соответственно); группы со средним уровнем образования с депрессией и групп с высшим и незаконченным высшим–средне специальным уровнями образования без депрессии ( $\chi^2=8,426$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=11,589$ ,  $p=0,0001$ , соответственно); группы с незаконченным высшим – средне специальным уровнем образования с депрессией и группами с высшим, незаконченным высшим – средне специальным без депрессии ( $\chi^2=5,834$ ,  $p=0,016$ ;  $\chi^2=8,737$ ,  $p=0,003$ , соответственно); группы с высшим образованием с депрессией и групп с высшим и незаконченным высшим – средне специальным уровнями образования без депрессии ( $\chi^2=8,196$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=11,315$ ,  $p=0,001$ , соответственно).

Распределение по профессиональному статусу у больных инфарктом миокарда было следующим: 8,1%–руководители среднего звена; 5,4%–руководители; 2,7%–ИТР; 24,3%–рабочие тяжелого физического труда; 13,5%–рабочие среднего физического труда; 8,1%–рабочие легкого физического труда; 35,1%–пенсионеры. Среди лиц с депрессией, перенёвших инфаркт миокарда, распределение по профессиональному статусу оказалось следующим: 12%–руководители среднего звена; 8%–руководители; 4%–ИТР; 20%–рабочие тяжелого физического труда; 8%–рабочие среднего физического труда; 4%–рабочие легкого физического труда; 40%–пенсионеры.

Статистически достоверные результаты OR развития ИМ были получены при сравнении: пенсионеров с депрессией и групп: руководители среднего звена, руководители, ИТР, рабочие тяжелого и среднего физического труда, пенсионеры без депрессии, а также рабочие тяжелого физического труда с депрессией ( $\chi^2=14,705$ ;  $\chi^2=13,337$ ;  $\chi^2=20,760$ ;  $\chi^2=14,489$ ;  $\chi^2=24,980$ ;  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=5,439$ ;  $p=0,020$ ;  $\chi^2=4,547$ ;  $p=0,033$ ; соответственно); группы руководителей среднего звена с депрессией и групп: руководителей среднего звена, руководителей, ИТР, рабочих среднего физического труда без депрессии ( $\chi^2=6,863$ ,  $p=0,009$ ;  $\chi^2=6,160$ ,  $p=0,013$ ;  $\chi^2=10,017$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=7,295$ ,  $p=0,007$ ; соответственно); группы рабочих тяжелого физического труда с депрессией и группы ИТР без депрессии ( $\chi^2=5,031$ ,  $p=0,025$ ).

### Обсуждение

Анализ показал, что наличие депрессивной симптоматики увеличивало относительный риск развития ИМ у мужчин 25–64 лет, не имеющих сердечно-сосудистой патологии в анамнезе, в 2 раза в течение 8 лет, причем для возрастной группы 55–64 лет этот риск увеличивался почти в 5 раз.

Доля лиц с депрессией среди мужчин с возникшим ИМ составила 65,8%. Возможное объяснение полученного результата следует искать в социально-экономическом статусе этой категории больных [8]. Лица с депрессией и ИМ преобладают среди контингента с низкой социальной поддержкой.

Изменение экономических отношений, безработица, конкуренция, интенсификация труда, дифференциация общества по социальной, религиозной, национальной принадлежности – все это способствует изменению жизненных условий существования человека, вызывает и провоцирует социальный стресс, приводящий к возникновению депрессии, способствующей развитию соматической патологии [5].

Связь между социально-экономическим статусом с одной стороны и наличием депрессивной симптоматики с другой, как правило, линейна. Мужчины с симптомами депрессии, предшествующими развитию ИМ, чаще имеют низкий социальный статус (начальный уровень образования, неквалифицированный физический труд). Нельзя не отметить и того факта, что лица с депрессией, представляющие категорию неквалифицированного физического труда, как правило, не заинтересованы в своей работе и вследствие этого испытывают значительный стресс на рабочем месте [9]. Тот же механизм, возможно, обуславливает большую распространённость депрессии среди руководителей среднего звена, которые, с одной стороны, находятся в подчинении у руководителей высшего звена, а с другой – испытывают информационные

перегрузки вследствие осуществления ими передачи большого количества информации «по вертикали» [10].

#### Выводы

1. Наличие депрессии увеличивает относительный риск развития ИМ у мужчин 25-64 лет, не имеющих сердечно-сосудистой патологии в анамнезе, в 2 раза в течение 8 лет, причем для возрастной группы 55-64 лет этот риск увеличивается почти в 5 раз.

#### Библиографический список

1. Musselman, D.L., Evans D.L., Nemeroff C.B. Связь депрессии с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Эпидемиология, биология и лечение. JAMA Россия, 2000.
  2. Laura, A. Pratt, BA; Daniel E. Ford, MD, MPH; Rosa M. Crum et al. Depression, Psychotropic Medication, and Risk of Myocardial Infarction Prospective Data From the Baltimore ECA Follow-up. Circulation, 1996.
  3. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
  4. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
  5. Berkman, L.F., Syme L. Social networks, hostility resistance and mortality: a nine year follow-up study of Amelia County residents. Amer. J. Epidem., 1979.
  6. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль А., П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
  7. Lena Kilander, Lars Berglund, Merike Bobberg et al. Education, lifestyle factors and mortality from cardiovascular disease and cancer. A 25-year follow-up of Swedish 50-year-old men. Internat. J. Epidemiol., 2001.
  8. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.
  9. Hibbard, J.H. et al. The quality of social roles as predictors of morbidity and mortality. Soc Sci Med, 1993.
- Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8-04

*И.В. Гагулин, В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, А.В. Гафарова, E-mail: [valery.gafarov@gmail.com](mailto:valery.gafarov@gmail.com)*

### ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И РИСК АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ

Изучено влияние личностной тревожности (ЛТ) на риск возникновения артериальной гипертензии (АГ) у мужчин в возрасте 25-64 лет в течение 16 лет. Показано, что в изучаемой мужской популяции в течение 5 лет риск развития артериальной гипертензии был в 6,8 раз, в течение 10 лет в 5 раз больше у лиц с высокой ЛТ в сравнении с лицами со средним уровнем тревожности. В группах с АГ чаще встречались лица с начальным уровнем образования, занимающиеся тяжелым неквалифицированным трудом, а также пенсионеры; не имеющие поддержку семьи; разведённые, вдовы.

*Ключевые слова:* личностная тревожность, риск, артериальная гипертензия.

В России, как и в большинстве экономически развитых стран, АГ является одним из наиболее распространенных сердечно-сосудистых заболеваний. АГ наносит огромный ущерб здоровью населения, будучи одним из основных факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) [1].

Одной из причин нарушения регуляции артериального давления (АД) является длительное и чрезмерное психоэмоциональное напряжение, возникающее в условиях стрессовой ситуации [2; 3].

**Целью** нашего исследования было изучение влияния психосоциальных факторов на риск возникновения АГ у мужчин в возрасте 25-64 лет в течение 16 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» было проведено 3 скринирующих исследования населения (1984, 1988, 1994 гг.). Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативные выборки были сформированы независимо для каждого из скринингов (согласно требованиям протокола программы «MONICA» [4]) на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Всего было обследовано на 1-м скрининге 753 мужчин (средний возраст 42,4±0,4 года), на 2-м – 739 мужчин (средний возраст 43,4±0,4), на 3-м – 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4). Программа скринирующего обследования включала измерение АД согласно протоколу эпидемиологического исследования. АГ диагностировали, если АД было > 140/90 мм рт. ст. [5]. Регистрация социально-демографических показателей проводилась в соответствии с требованием протокола. Уровень образования оценивался как: 1 – высшее, 2 – незаконченное высшее – среднее специальное, 3 – среднее, 4 – незаконченное среднее – начальное, 5 – образование не имеет. Пол как: 1 – мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась как:

2. Мужчины с симптомами депрессии, предшествующими развитию ИМ, чаще имеют низкий социальный статус (начальный уровень образования, неквалифицированный физический труд).

3. Лица с депрессией и ИМ преобладают среди контингента с низкой социальной поддержкой.

1 – руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3 – руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8 – учащиеся; 9 – пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1 – никогда не был женат; 2 – женат; 3 – разведен, 4 – вдов.

Для проведения оценки одной из важнейших категорий социального стресса – личностной тревожности как свойства личности предлагался бланк шкал самооценки Спилбергера, состоящий из 20 утверждений. При интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки ЛТ: до 30 баллов – низкий уровень тревожности (НУТ), 31 – 44 балла – средний уровень тревожности (СУТ), 45 и более высокий уровень тревожности (ВУТ). Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно [6]. Контрольный период составил 16 лет. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (RR) развития АГ (артериальной гипертензии) с учётом различного времени контроля. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [7].

#### Результаты

В изучаемой нами популяции доля АГ составила 53,4%, причем наибольший процент лиц с АГ наблюдался в возрастной группе 55-64 лет – 70,3%. В остальных группах распределение АГ было следующим образом: 25-34 лет – 34,8%; 35-44 лет – 52,2%, 45-54 лет – 55,9%.

Среди лиц с ВУТ, имеющих АГ, в возрастной группе 55-64 лет ВУТ – 35,7%; в возрасте 45-54 лет – 27,7%; 35-44 лет – 22%; 25-34 лет – 14,6%.

Анализ семейного положения показал, что среди лиц с АГ больше всего ВУТ в категориях: разведён – 60% и вдов – 69,2%; остальные с СУТ. Женатых мужчин с ВУТ – 39,2%, а в категории «никогда не был женат» распределение СУТ и ВУТ оказалось поровну (50% и 50%, соответственно).

Сравнительный анализ RR АГ в группах с ВУТ и СУТ, отличающихся по семейному положению выявил статистически достоверные различия при сравнении группы «никогда не был женат» с СУТ и групп: женат, разведён, вдов с ВУТ ( $\chi^2=8,543$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=4,571$ ,  $p=0,033$ ;  $\chi^2=3,842$ ,  $p=0,05$  соответственно); между женатыми мужчинами с СУТ и ВУТ ( $\chi^2=5,914$ ,  $p=0,015$ ).

Структура уровня образования у мужчин с АГ распределялась следующим образом: 23,4% – высшее образование; 19,3% – незаконченное высшее – среднее специальное, 22,3% – среднее; 34,9% – незаконченное среднее – начальное.

При сравнительном анализе RR АГ в группах с ВУТ и СУТ, имеющих различный уровень образования мы нашли статистически достоверные различия между группами: с высшим, незаконченным высшим – среднее специальным, средним уровнями образования с СУТ и ВУТ и группой с незаконченным средним – начальным уровнем образования с ВУТ ( $\chi^2=21,589$ ,  $\chi^2=24,335$ ,  $\chi^2=23,068$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=5,491$ ,  $p=0,019$ ;  $\chi^2=12,260$ ,  $p=0,001$ ,  $\chi^2=8,124$ ,  $p=0,004$  соответственно). Между группами: с высшим, незаконченным высшим – среднее специальным, средним уровнями образования с СУТ и группой с незаконченным средним – начальным уровнем образования с ВУТ ( $\chi^2=14,783$ ,  $\chi^2=17,451$ ,  $p=0,0001$  соответственно). При сравнении групп: с незаконченным высшим – среднее специальным, средним уровнями образования с СУТ и группой с высшим образованием с ВУТ ( $\chi^2=5,196$ ,  $p=0,023$ ;  $\chi^2=4,244$ ,  $p=0,039$ , соответственно) и групп: с незаконченным высшим – среднее специальным с ВУТ и с незаконченным средним – начальным уровнями образования ( $\chi^2=6,818$ ,  $p=0,009$ ).

Профессиональные уровни у мужчин с АГ составили: руководители высшего звена – 1,3%; руководители среднего звена – 5,8%; руководители – 10,1%, ИТР – 10,6%; рабочие тяжелого физического труда – 15,5%; рабочие среднего физического труда – 36,8%; рабочие легкого физического труда – 3,3%; учащиеся – 0,4%; пенсионеры – 14,2%; другие категории – 1,8%.

При сравнительном анализе RR АГ в группах ВУТ и СУТ, в зависимости от принадлежности к профессиональной группе статистически достоверные результаты были получены между группами: руководителей, рабочих легкого физического труда с ВУТ, пенсионеров с ВУТ и СУТ, и группой рабочих тяжелого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=3,577$ ,  $p=0,05$ ;  $\chi^2=4,771$ ,  $p=0,029$ ;  $\chi^2=11,844$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=4,933$ ,  $p=0,026$  соответственно). При сравнении групп: пенсионеров с ВУТ и ИТР с СУТ с группой рабочих среднего физического труда с ВУТ ( $\chi^2=6,834$ ,  $p=0,009$ ;  $\chi^2=12,462$ ,  $p=0,001$  соответственно). Между группами: руководители высшего звена, руководители среднего звена, руководители, ИТР с СУТ; руководители среднего звена, ИТР с ВУТ и группой пенсионеров с ВУТ ( $\chi^2=4,358$ ,  $p=0,037$ ;  $\chi^2=8,846$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=13,301$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=24,849$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=3,577$ ,  $p=0,05$ ;  $\chi^2=5,804$ ,  $p=0,016$  соответственно). Статистически достоверны результаты между ИТР с СУТ и группами рабочих среднего, легкого физического труда, пенсионеров с СУТ; рабочих легкого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=13,432$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=7,615$ ,  $p=0,006$ ;  $\chi^2=16,632$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=9,245$ ,  $p=0,002$  соответственно). При сравнении групп: руководители с ВУТ; рабочие среднего и легкого физического труда с СУТ и ВУТ, пенсионеры с СУТ и ВУТ и группы рабочих тяжелого физического труда с СУТ ( $\chi^2=8,001$ ,  $p=0,005$ ;  $\chi^2=8,385$ ,  $p=0,004$ ,  $\chi^2=7,646$ ,  $p=0,006$ ,  $\chi^2=4,899$ ,  $p=0,027$ ,  $\chi^2=6,901$ ,  $p=0,009$ ,  $\chi^2=11,800$ ,  $p=0,001$ ,  $\chi^2=20,801$ ,  $p=0,001$  соответственно). Между группами: руководители среднего звена с СУТ и ВУТ, руководителями, ИТР с СУТ и группой рабочих легкого физического труда с ВУТ ( $\chi^2=4,231$ ,  $p=0,04$ ;  $\chi^2=4,474$ ,  $p=0,034$ ;  $\chi^2=5,285$ ,  $p=0,022$ ;  $\chi^2=9,245$ ,  $p=0,002$  соответственно). Сравнение групп руководителей СУТ и ВУТ ( $\chi^2=4,416$ ,  $p=0,036$ ); группы ИТР с СУТ и групп: руководители, ИТР с

ВУТ ( $\chi^2=12,007$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=6,501$ ,  $p=0,011$ ); пенсионеров с ВУТ и рабочих среднего физического труда ( $\chi^2=8,114$ ,  $p=0,004$ ).

При анализе 5-летнего RR развития АГ среди нормотензивных мужчин, имеющих ВУТ оказался в 6,8 ( $p<0,05$ ) раз больше по сравнению с нормотензивными мужчинами, имеющими СУТ. В течение 10 летнего периода наблюдения RR был в 5 ( $p<0,01$ ) раз больше у изначально нормотензивных мужчин с ВУТ, чем с СУТ.

#### Обсуждение

Таким образом, наше исследование показало, что структура лиц с АГ в основном состоит из старшей возрастной группы – 55-64 лет (в 1,5-2 раза больше, чем в остальных группах). И именно эта возрастная группа формирует социальный профиль (семейное положение, образование и профессиональный статус). Среди мужчин, страдающих АГ, наибольший процент ВУТ в категориях: разведён и вдов – 60-70%; имеющих незаконченное среднее – начальное образование – около 40% и относящихся к группе рабочих тяжелого, среднего физического труда, пенсионерам 14-40%.

Тем не менее, нельзя не отметить тот факт, что в возрастных группах 35-44 лет и 45-54 лет больше половины мужчин страдают АГ, в этих же группах примерно одинаков процент ВУТ – больше 20%.

Кроме того, у мужчин, изначально имеющих нормальные цифры АД, но с высоким уровнем личностной тревожности риск развития АГ в течение 5 лет повышается в 6,8 раз, по сравнению с теми, у кого уровень тревожности был средний.

Если сопоставить эти результаты с данными литературы, то во Фремингемском исследовании единственным психологическим фактором, предрасполагающим к возникновению АГ, являлось чувство тревоги, причем только у мужчин в возрасте от 45 до 49 лет. У мужчин среднего возраста АГ развивалась в течение 18–20 лет после первичного (базового) обследования. У этих больных чаще, чем у других, ранее выявлялись состояния повышенной тревожности, OR АГ был в 2,2 ( $p<0,05$ ) раза выше, чем с средним уровнем тревожности [8].

Уровень АД выше у лиц, наиболее подверженных стрессу: безработных, уволенных с работы, работающих в постоянном напряжении, живущих в перенаселенных районах, а также у тех, взаимоотношения которых с окружающими нарушены, кто чаще других попадает в конфликтные ситуации. Вместе с тем, эмоциональная поддержка, получаемая через систему межличностных отношений, социальных связей (социальная поддержка), играет роль буфера при воздействии стрессогенных событий и является одним из факторов, снижающих риск развития АГ [9].

Ведущую роль в патогенезе психоэмоционального стресса играет свободное перекисное окисление липидов мембран различных клеток, ведущее к формированию “застойного” эмоционального возбуждения в коре головного мозга и к стойкому нарушению механизмов саморегуляции артериального давления (АД). АГ характеризуется прерсортной гипертивностью в ответ на психоэмоциональный стресс, вследствие чего повышается АД, значительно увеличиваются сердечный выброс и ударный объем, а также частота сердечных сокращений. Психическое состояние больных с АГ характеризуется наличием признаков тревожности [10; 11; 12; 13]. В нашем случае протективными факторами, снижающими риск АГ, явились прочное семейное положение, более высокие уровни образования и квалифицированный труд.

Таким образом, тревожность можно рассматривать как фактор, способный в острой стрессовой ситуации проявлять себя адаптирующим компонентом; при длительном же воздействии стрессорных факторов реакция тревоги рассматривается как донозологический синдром, приводящий к развитию психосоматической патологии [14].

#### Выводы

1. АГ чаще встречалась у мужчин в возрастной группе 55-64 лет (в 1,5-2 раза чаще, чем в других группах), и эта возрастная группа, в основном, определяла социально-

экономический статус. В этой возрастной категории было также самое большое число лиц с высокой личностной тревожностью.

2. Относительный риск развития артериальной гипертензии у мужчин с нормальным артериальным давлением был в 6,8 раз выше в течение 5-лет и в 5 ( $p < 0,05$ ) раз выше в течение 10 лет у лиц с высокой личностной тревожностью, чем со средней личностной тревожностью.

#### Библиографический список

1. Жуковский, Г.С. Артериальная гипертензия: эпидемиологическая ситуация в России и других странах / Г.С. Жуковский, В.В. Константинов, Т.А. Варламова // Рус. мед. журн. – 1997.
2. Boone, J.L. Stress and hypertension. Prim. Care., 1991.
3. Kawecka-Jaszcz, K. Effect of professional work and environmental factors on arterial blood pressure. Med. Pr., 1991.
4. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
5. Алмазов, В.А. Профилактика, диагностика и лечение первичной артериальной гипертензии в Российской Федерации. Клини. фарм. и терапия / В.А. Алмазов, Г.Г. Арабидзе [и др.], 2000.
6. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. М: Медицина, 1976.
7. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль А., П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
8. Marrkovitz, J.H., Matthews K.A., Kannel W.B. Psychological predictors of hypertension in the Framingham study. Is there tension in hypertension in the tension in hypertension? J.A.M.A., 1993.
9. Matthews, K.A., Woodall K.L., Allen M.T. Cardiovascular reactivity to stress predicts future blood pressure status. Hypertension, 1993.
10. Кручинина, Н.А. Стресс и артериальная гипертензия / Н.А. Кручинина, Е.Е. Порошин // Физиол. журн.–1992.
11. Шестакова, С.А. Перекисное окисление липидов при экспериментальной артериальной гипертензии. Патол. физиол. и эксперим. терапия / С.А. Шестакова, М.Л. Степанян, И.М. Зубина, 1994.
12. James, G.D., Schlusel Y.R. Behavioral factors influencing daily blood pressure levels and variability in men and women. Amer. J. Phys. Anthropol, 1993.
13. Айвазян, Т.А. Психорелаксация в лечении гипертонической болезни. Кардиология, 1991.
14. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.4-058-03

*Е.А. Громова, В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Газулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

### ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С РИСКОМ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНСУЛЬТА

Исследовано влияние личностной тревожности (ЛТ) на риск возникновения инсульта в течение 16 лет у мужчин в возрасте 25-64 лет. Максимальный относительный риск развития инсульта приходился на первые пять лет наблюдения у лиц с высоким уровнем тревожности (ВУТ), Наиболее высокий относительный риск инсульта наблюдался у мужчин с ВУТ и относящихся к группам: вдовых и разведенных, с незаконченным средним-начальным уровнем образования, а также к рабочим тяжелого, среднего физического труда, пенсионерам.

*Ключевые слова:* личностная тревожность, риск, инсульт.

Изучение влияния психо-социальных факторов на риск возникновения сердечно-сосудистых заболеваний — актуально, хотя психосоматическая гипотеза выдвинута F. Alexander более 50 лет назад [1]. Социальный конфликт, особенно хронический, становится атрибутом жизни современного человека, формируя состояние перманентного психосоциального стресса, который способен вызвать нарушение многих органов и систем. Как показано в экспериментальных исследованиях, длительный психосоциальный стресс, вызванный повторным опытом социальных поражений и сопровождаемый негативным эмоциональным фоном, ведет к различным изменениям нейрохимической активности мозга, развитию состояния депрессии и тревоги. Результаты исследований, проведенных в ряде стран, свидетельствуют, что население воспринимает стресс как основной фактор, способствующий возникновению заболеваний [1-3]. В России треть взрослого населения живет в условиях хронического психосоциального стресса высокого уровня, еще треть — среднего уровня, что составляет примерно 70% населения [4].

Под термином психосоциальные факторы обычно понимают разнообразные негативные эмоциональные состояния, связанные с фрустрацией основных жизненных потребностей и неудовлетворенностью условиями жизни. К неблагоприятным эмоциональным состояниям относятся чувство тревоги, неудовлетворенности, эмоциональный дискомфорт, депрессия, стресс и т. д. [5; 6].

3. Развитие артериальной гипертензии четко связано с социальным градиентом (низкий образовательный уровень, неквалифицированный физический труд, отрицательный семейный статус). Следует рассматривать личностную тревожность как донозологический синдром, приводящий к развитию психосоматической патологии.

**Целью** нашего исследования было изучение влияния психосоциальных факторов на риск возникновения инсульта в течение 16 лет у мужчин в возрасте 25-64 лет.

**Материал и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [7] было проведено 3 скринирующих исследования населения (1984, 1988, 1994 гг.). Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативные выборки были сформированы независимо для каждого из скринингов (согласно требованиям протокола программы «MONICA») [6] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. Всего было обследовано на 1-м скрининге 753 мужчин (средний возраст  $42,4 \pm 0,4$  года), на 2-м 739 мужчин (средний возраст  $43,4 \pm 0,4$ ), на 3-м 657 мужчин (средний возраст  $44,3 \pm 0,4$ ). Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованием протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее – среднее специальное, 3–среднее, 4–незаконченное среднее-начальное, 5–образования не имеет. Пол как: 1- мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась как: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8–учащиеся; 9–пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1- никогда не был женат; 2-женат; 3-разведен, 4 -вдов.

Для проведения оценки одной из важнейших категорий социального стресса – ЛТ предлагался бланк шкал самооценки Спилберга, состоящий из 20 утверждений. При интерпретации показателей использовались следующие ориентировочные оценки ЛТ: до 30 баллов – низкий уровень тревожности (НУТ), 31 – 44 балла – СУТ, 45 и более ВУТ. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно [8].

Исходами считались впервые возникшие случаи фатального и нефатального инсульта в когорте. В течение контрольного периода (1984 – 2000 гг.) в когорте было выявлено 90 случаев инсульта. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ "SPSS-10". Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (ОР) с учётом различного времени контроля. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [9].

### Результаты

Анализ показал, что лиц, перенесших инсульт, в течение периода наблюдения, в возрастной группе 25-34 лет было – 5,6%; 35-44 лет – 8,9%; 45-54 лет – 23,4%; 55-64 лет – 62,3%. Распределение уровня ЛТ среди мужчин, перенесших инсульт, составило: 72,2% с ВУТ и 27,8% с СУТ. Причем 80% мужчин с СУТ – женаты, в то время как среди лиц с ВУТ только 46,15%; к категории «никогда не был женат» с ВУТ относились 6%, с СУТ – 0%; 8% с СУТ и 28% с ВУТ – разведены; 12% с СУТ и 20% с ВУТ – вдовцы. Мы нашли статистически значимые различия ОР развития инсульта при сравнении женатых мужчин СУТ и группами с ВУТ: никогда не был женат ( $\chi^2 = 7,607$ ;  $p < 0,01$ ); разведен ( $\chi^2 = 151,608$ ;  $p = 0,001$ ); вдов ( $\chi^2 = 183,956$ ;  $p = 0,001$ ). В группах с ВУТ достоверное различие ОР инсульта были получены у разведённых мужчин и вдовцов, по сравнению с женатыми ( $\chi^2 = 60,271$ ;  $p = 0,001$ ;  $\chi^2 = 70,432$ ;  $p = 0,001$  соответственно).

При анализе лиц, отличающихся по уровню образования, оказалось, что наибольший процент лиц с инсультом имеют начальный уровень образования – 53,4%, причем из них только у 27% – СУТ, у остальных 73% – ВУТ. Другие уровни образования распределились следующим образом: высшее – 11%; незаконченное высшее – средне специальное – 15%; среднее – 20%. Распределение уровней образования внутри групп с СУТ и ВУТ было: 12% и 11% с высшим образованием; 12% и 17% – незаконченным высшим – средне специальным; 24% и 18% – средним; 52% и 54% – незаконченным средним – начальным. Существуют статистически значимые различия в отношении риска развития инсульта: у мужчин с высшим образованием с СУТ и группами с ВУТ: с незаконченным средним – начальным уровнем образования ( $\chi^2 = 43,550$ ;  $p = 0,001$ ); со средним уровнем образования ( $\chi^2 = 10,663$ ;  $p = 0,001$ ); с незаконченным высшим – средне специальным образованием ( $\chi^2 = 9,368$ ;  $p < 0,05$ ). То же при сравнении лиц с незаконченным высшим образованием – средне специальным образованием с СУТ и группами с ВУТ: незаконченным средним – начальным уровнем образования ( $\chi^2 = 36,065$ ;  $p = 0,001$ ); со средним уровнем образования ( $\chi^2 = 8,328$ ;  $p < 0,01$ ); с незаконченным высшим образованием – средне специальным образованием ( $\chi^2 = 7,259$ ;  $p < 0,01$ ). Так же получены статистически значимые различия в отношении риска развития инсульта при сравнении мужчин со средним уровнем образования с СУТ и группами с ВУТ: незаконченным средним – начальным уровнем образования ( $\chi^2 = 37,652$ ;  $p = 0,001$ ); со средним образованием ( $\chi^2 = 6,489$ ;  $p = 0,01$ ); с незаконченным высшим – средне специальным образованием ( $\chi^2 = 5,426$ ;  $p < 0,05$ ). Кроме того, найдены статистически значимые различия между группами с ВУТ с высшим и незаконченным средним – начальным уровнями образования ОР возникновения инсульта в этих группах ( $\chi^2 = 19,005$ ;  $p = 0,001$ ); то же при СУТ в этих группах ( $\chi^2 = 4,865$ ;  $p < 0,05$ ). Такая же картина при сравнении групп с ВУТ с незаконченным высшим – средне специальным образованием и незаконченным средним – начальным ( $\chi^2 = 9,095$ ;  $p < 0,01$ ); со средним и незаконченным средним – начальным уровнем образования ( $\chi^2 = 8,296$ ;  $p < 0,01$ ).

При распределении по профессиональным группам, оказалось, что наибольший процент лиц с ВУТ среди рабочих

тяжелого физического труда – 77,8% (хотя в процентном отношении эта группа составляет всего 10%) и среднего физического труда – 70% (составляет – 45%). Так же большой процент ВУТ наблюдался среди пенсионеров – 76,7% (30%). Руководители высшего звена составили 0%, руководители среднего звена – 0%, руководители – 6%, ИТР – 6%, рабочие легкого физического труда – 1%.

Сравнительный анализ профессиональных групп выявил статистически значимые различия между группами в отношении риска развития инсульта: ИТР с СУТ и рабочих среднего физического труда с ВУТ ( $\chi^2 = 9,501$ ;  $p < 0,05$ ); ИТР с СУТ и пенсионерами с ВУТ ( $\chi^2 = 33,093$ ;  $p = 0,001$ ); рабочих среднего физического труда с СУТ и ВУТ ( $\chi^2 = 16,494$ ;  $p = 0,001$ ); рабочих среднего физического труда с СУТ и пенсионерами с ВУТ ( $\chi^2 = 60,359$ ;  $p = 0,001$ ); пенсионерами с СУТ и ВУТ ( $\chi^2 = 14,273$ ;  $p = 0,001$ ). Сравнение групп, имеющих ВУТ, показало статистически значимые различия ОР инсульта у пенсионеров по сравнению с группой ИТР ( $\chi^2 = 23,862$ ;  $p = 0,001$ ); пенсионеров по сравнению с группами рабочих тяжелого, среднего физического труда ( $\chi^2 = 19,114$ ;  $p = 0,001$ ;  $\chi^2 = 12,514$ ;  $p = 0,001$  соответственно).

За 5-летний отрезок времени, самый высокий ОР возникновения инсульта наблюдался в возрасте 55-64 лет – в 6,8 ( $p < 0,001$ ) раз выше у лиц с ВУТ в сравнении с лицами с СУТ. За 10 лет у лиц с ВУТ в этой группе ОР возникновения инсульта был в 5 ( $p < 0,05$ ) раз выше. В течение 16 летнего периода в этой возрасте ОР у лиц с ВУТ был в 3 раза ( $p < 0,05$ ) выше, чем у лиц с СУТ.

Аналогичная картина наблюдалась при расчете ОР инсульта во времени, без учёта возрастной группы. Наибольший ОР инсульта у мужчин с ВУТ наблюдался в первые 5 лет (в 7,32 раза ( $p < 0,05$ ), как на 1-м скрининге, так и на 2-м скрининге и в 5,41 раз больше ( $p < 0,05$ ) на 3-м скрининге, чем у лиц с СУТ). В течение 10 лет ОР инсульта на 1-м скрининге у лиц с ВУТ был в 4,83 раза больше ( $p < 0,05$ ), на 2-м скрининге в 3,62 раза больше, чем у лиц с СУТ ( $p < 0,05$ ). За 16 лет ОР инсульта у лиц с ВУТ выше в 2,9 ( $p < 0,05$ ).

### Обсуждение

Таким образом, наше исследование показало, что структура заболевших инсультом в основном состоит из старшей возрастной группы – 55-64 лет (в 3 – 10 раз больше, чем в остальных группах). Это естественно, т.к. именно с возрастом нарастает частота артериальной гипертензии (АГ) – одного из основных факторов риска инсульта; и эта группа, в основном, влияет на семейные, профессиональные и образовательные факторы. Распределение уровня ЛТ среди мужчин, перенесших инсульт, составило: 72,2% с ВУТ и 27,8% с СУТ. Четко определено, что риск возникновения инсульта связан с социальным градиентом. Наибольший риск заболеть инсультом имеют лица с неблагоприятным социальным положением в обществе. Самый высокий ОР инсульта наблюдался у вдовцов и разведённых мужчин по сравнению с женатыми. Следует также учитывать то, что в этих же категориях чаще встречался высокий уровень тревожности. 27% лиц с ВУТ относились к категории разведённых и 20% – вдовы, в то время как среди лиц с СУТ, только 8% и 12% соответственно. Наше наблюдение подтверждено другими авторами, которые определили, что наиболее высокая заболеваемость сердечно-сосудистыми заболеваниями отмечается у мужчин, не имеющих поддержку в семье [10]. Кроме того, нельзя не отметить, что смерть супруга является одним из самых серьёзных стрессов. Овдовевшие мужчины больше подвержены тревоге и депрессии. У них гораздо чаще развивается артериальная гипертензия, тем самым увеличивая риск инсульта [10-14].

При анализе работ, посвященных изучению социального статуса и связанных с ним различий в структуре смертности и заболеваемости сердечно-сосудистой патологией, ряд авторов рассматривает уровень образования, как основополагающую составляющую социального статуса. Считается, что образование, как правило, человек получает в юности, в то время как профессиональный класс может меняться в течение жизни. Тем не менее, в публикациях чаще в качестве критерия социального статуса рассматривается профессиональная группа [15-18].

По результатам нашего исследования 53,4% инсультных больных относились к группе лиц с незаконченным средним-начальным уровнем образования. Оказалось, что в этой группе также больше лиц с ВУТ—73%. Относительный риск инсульта в этой группе оказался значительно выше, чем у мужчин с высшим образованием как с СУТ, так и с ВУТ. ОР инсульта во всех образовательных группах у лиц с СУТ ниже, чем у лиц с ВУТ. Со снижением уровня образования также увеличивается ОР инсульта в группах с ВУТ.

Инсульт чаще встречался среди рабочих и пенсионеров. В этих группах процент ВУТ – 70%–80%. Как и при уровнях образования, ОР инсульта во всех профессиональных группах у лиц с СУТ, ниже, чем у лиц с ВУТ. Со снижением профессионального уровня увеличивается ОР инсульта в группах с ВУТ.

Увеличение ВУТ в группах с низким образованием и профессиональным статусом еще раз подчеркивает роль социального градиента в этой проблеме.

Учитывая выше сказанное необходимо отметить, что именно в группе 55-64 лет оказался наиболее высокий процент инсультных больных, причем максимальный ОР развития инсульта пришелся на первые 5 лет от момента наблюдения. В дальнейшем ОР развития инсульта снижается и становится минимальным в течение 16 лет. Естественно, что расчет ОР без учета возрастной группы во временных интервалах повторяет динамику в возрасте 55-64 лет, т. к. основное число

конечных точек приходится именно на эту группу. Снижение ОР в течение 10 и 16 лет объясняется максимальным числом случаев в течение первых 5 лет, и, вероятно, более положительным состоянием здоровья наблюдаемых в отношении артериальной гипертензии.

#### Выводы

1. Инсульт у мужчин 25-64 лет чаще всего встречался в возрастной группе 55-64 лет (в 3 – 10 раз больше, чем в остальных возрастах). Именно эта возрастная группа определяет социально-экономический статус больных этой патологией.
2. Максимальный ОР развития инсульта у лиц с ВУТ приходится на первые 5 лет от момента наблюдения, по сравнению с лицами с СУТ. В дальнейшем ОР развития инсульта снижается и становится наиболее низким в течение 16 лет. На ОР развития инсульта влияет, в основном, возраст 55-64 лет.
3. Высокий образовательный, профессиональный уровни и семейный статус как «женат» являются протективными факторами в отношении развития инсульта у мужчин, на что указывают более низкие уровни ОР развития инсульта в этих группах, по сравнению с другими. Т.е. четко определено, что риск возникновения инсульта связан с социальным градиентом.
4. Необходимо создание условий, смягчающих воздействие психосоциальных факторов на население в целях профилактики инсульта.

#### Библиографический список

1. Mann Samuel, J. Severe paroxysmal hypertension: An automatic syndrome and its relationship to repressed syndrome and its relationship to repressed emotions. Psychosomatics, 1996.
2. Шулутко, Б.И. Альтернативная концепция артериальной гипертензии. Кардиология, 1994.
3. Amigo, I., Herrera J. Hypertension and stress. Med. clin., 1993.
4. Жуковский, Г.С. Артериальная гипертензия: эпидемиологическая ситуация в России и других странах / Г.С. Жуковский, В.В. Константинов, Т.А. Варламова // Рус. мед. журн.—1996.
5. Гаджиев, Х.Э. О ранней диагностике гипертонической болезни / Х.Э. Гаджиев, А.И. Гаджиев: Тер. архив, 1997.
6. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.
7. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
8. Ханин, Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – М.: Медицина, 1976.
9. Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююль, П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
10. Marrkovitz, J.H., Matthews K.A., Kannel W.B. Psychological predictors of hypertension in the Framingham study. Is there tension in hypertension in the tension in hypertension? J.A.M.A., 1993.
11. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2002.
12. Копина, О.С. Популяционные исследования психосоциального стресса как фактора риска сердечно-сосудистых заболеваний. Кардиология / О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикин, 1996.
13. Судаков, К.В. Психоэмоциональный стресс: профилактика и реабилитация: Тер. архив, 1997.
14. Boone, J.L. Stress and hypertension. Prim. Care., 1991.
15. Kawecta-Jaszcz, K. Effect of professional work and environmental factors on arterial blood pressure. Med. Pr., 1991.
16. Francs, P.J. et al. Stroke death and unemployment in London. J Epidemiol Community Health, 1991.
17. Carstairs, V., Morris R. Deprivation and health in Scotland Health Bull Edinb., 1990.
18. Casper, M.L.; Barnett E.B. et al. Social class and race disparities in premature stroke mortality among men in North Carolina. Ann Epidemiol, 1997.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.1-084

**В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, И.В. Гагулин, Ю.Н. Кабанов, E-mail: valery.gafarov@gmail.com**  
**Д.К. Сантрапинский аспирант УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,**  
**E-mail: valery.gafarov@gmail.com**

### ИНФОРМИРОВАННОСТЬ И ОТНОШЕНИЕ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ КАК СУБЪЕКТИВНО-ОБЪЕКТИВНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена исследованию информированности и отношению к своему здоровью населения в возрасте 25-64 лет. Показано, что большинство работоспособного населения указывает на проблемы со здоровьем, хотя только 7% лиц регулярно проверяют свое здоровье и почти 100% отмечают очень большую вероятность заболеть серьезным заболеванием в течение 5–10 лет. На этом фоне отмечаются негативные тенденции как в социальных, так и в поведенческих характеристиках населения. Необходимы самые интенсивные меры на государственном уровне по изменению поведенческих характеристик населения и смягчению воздействия психо-социальных факторов

**Ключевые слова:** информированность в отношении здоровья, отношение к здоровью, показатель здоровья, население.

Одним из наиболее важных условий снижения сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ) является повышение активности и участия населения в массовых профилактических программах. Среди неучастников профилактических программ найдены более высокая заболеваемость и смертность от ИБС, они пренебрежительно относились к своему здоровью, не

доверяли медицине, отрицательно относились к изменению привычек курения, питания и повышению своей физической активности. У неучастников имело место более высокая распространенность курения и потребления алкоголя, они чаще испытывали психологические трудности [1; 2; 3].

Считается, что поведение связанное со здоровьем определяется двумя категориями: представлениями и опытом, определяющими эмоциональное отношение к ССЗ, представление о серьезных последствиях ССЗ и выгоды отказа от вредных привычек [4; 5]. Например курильщики могут предполагать, что курение создает риск для их здоровья, но они готовы рисковать, или считают что сдвиги в организме уже необратимы. Отказ от курения резко возрастает после ИМ, когда угроза становится ощутимой [6]. Успех или неуспех массовых профилактических мероприятий зависит от готовности населения к участию в этих программах, первичном профилактическом осмотре, готовности к выполнению тех или иных практических рекомендаций. Ответ на поставленные вопросы может быть получен путем изучения информированности и отношение населения к своему здоровью, что и явилось целью нашего исследования.

**Материал и методы.** В рамках 2-го скрининга программы изучения тенденций и контроля сердечно-сосудистых заболеваний "MONICA" и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [7], нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин и женщин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска. Выборка формировалась по таблице случайных чисел по 300 человек в каждой половозрастной группе (всего—2 400 лиц). Респонс на обследование составил для мужчин 70%, для женщин—70,6%. Общее обследование проводилось по стандартным методикам, принятым в эпидемиологии и включенным в программу "MONICA" [8; 9; 10; 11; 12]. Нарушения сна, самооценка состояния здоровья и отношение к курению изучались анкетой "Знание и отношение к своему здоровью" [13], адаптированной к изучаемой популяции. В таблицах, отражающих эту анкету, дана сплошная нумерация вопросов (табл. 4-12). Если на какой либо вопрос в анкете обследуемое лицо не отвечало, то он исключался из анализа. Статистическая обработка проводилась с использованием стандартного пакета "SPSS 9". Распределение обследованного населения по возрастным группам представлено в таблице 1.

### Результаты

Население имело достаточно высокий уровень образования (таблица 2). Почти 92% обследуемых женщин и 90% мужчин имели высшее или среднее образование. Доля лиц с высшим образованием была примерно одинакова у мужчин и женщин, с незаконченным высшим было почти в 2 раза больше женщин, а с не полным средним образованием—мужчин. Начальное образования было у 8% женщин и 10% мужчин. В исследуемой выборке преобладали лица рабочих специальностей—около 40% женщин и 57% мужчин (таблица 3). Рабочие со средней тяжестью труда составили в структуре всех профессий 34% у женщин и 43% у мужчин. Руководителей было больше мужчин, женщины преобладали среди специалистов и инженерно-технических работников. Пенсионеров и инвалидов труда было почти в 2 раза больше у женщин. В настоящем исследовании практически не были представлены учащиеся.

В таблице 4 представлены самооценка состояния своего здоровья, наличие жалоб и отношение к своему здоровью в зависимости от пола. Более 60% мужчин и 85% женщин отмечают что они не совсем здоровы или больны. Доля лиц, считающих себя здоровыми соответственно у мужчин составляет около 40%, а у женщин менее 15%. Женщины чаще чем мужчины предъявляют жалобы на свое здоровье и считают что заботятся о своем здоровье недостаточно и могли бы заботиться больше. Более 90% мужчин и женщин указывают на недостаточную заботу о своем здоровье. Максимальное значение категорий не совсем здоров и болен отмечаются в возрастной группе 55-64 лет, причем у мужчин он составляет более 80%, а у женщин более 90%. Негативная самооценка состояния здоровья у женщин более высокая во всех возрастных группах по сравнению с мужчинами. Для мужчин значительный прирост негативной самооценки приходится на возрастную группу 45-54 лет, а у женщин на возрастную группу 35-44 лет. Тенденция заботы о своем здоровье увеличивается с возрастом и в старших возрастных группах достигает наибольшей

величины, причем женщины более критически относятся к заботе о своем здоровье.

Почти 100% населения (таблица 5) отмечают очень большую вероятность заболеть серьезным заболеванием в течении 5-10 лет. И наоборот, достаточно высок оптимистический уровень населения о возможностях профилактики серьезных заболеваний если приняты предупредительные меры, причем мужчины в своих оценках более оптимистичны, чем женщины. По отношению к предупреждению или лечению ССЗ около 60 процентов населения отмечает, что успех или неуспех предупреждения или лечения будет зависеть от того какое это заболевание. Мужчины несколько оптимистичнее женщин в вопросе как предупреждения болезней ССЗ, так и их лечения. Возможность современной медицины предупредить ССЗ в старших возрастных группах оценивают более категорично. Отмечается увеличение крайних оценок "от всех болезней" до "ни одной", как у женщин, так и у мужчин. Подобная категоричность мнений присутствует и в оценке возможностей современной медицины в лечении ССЗ.

В таблице 6 представлены результаты отношения населения к своему здоровью и медицинской помощи. Мужчины отмечают, что они чаще проверяются у врача, чем женщины. Но в обоих случаях доля лиц регулярно проверяющих свое здоровье очень мала и не превышает 7%. В момент сильного сердечного приступа обратились бы за медицинской помощью около 70% населения и около 11% не обратились к врачу даже при сильной боли. Около 65% населения доверяет своему самочувствию или мнению врача о состоянии здоровья, 35% населения не согласилось бы с мнением врача и выразили бы готовность к дальнейшим обследованиям. В целом население приблизительно в 60% случаев удовлетворено уровнем медицинского обслуживания, но мужчины чаще чем женщины отмечали, что не испытывали приятных переживаний связанных с медицинским обслуживанием. В старших возрастных группах отмечается более высокая активность в плане профилактических осмотров как у мужчин, так и у женщин, причем уровень негативных тенденций самый высокий в младших возрастных группах, где более 16% населения не обратилась бы за медицинской помощью даже в случае сильного сердечного приступа. У мужчин нет достоверных различий между возрастными группами в плане доверия своему самочувствию или диагнозу врача, женщины же в более старших возрастных группах больше доверяют диагнозу врача и менее склонны проводить дополнительные исследования. Удовлетворенность медицинским обслуживанием у мужчин приблизительно одинакова во всех возрастных группах, женщины же в старших возрастных группах чаще отмечают удовлетворенность медицинским обслуживанием, чем в младших возрастных группах.

Следующий важный показатель (таблица 7) показывает отношение населения к своей работе и профилактическим проверкам своего здоровья. Женщины чаще чем мужчины отмечали, что они продолжали бы работать, несмотря на плохое самочувствие, но они же и приложили бы больше усилий для выздоровления, чем мужчины. Отношение к профилактическим проверкам своего здоровья близка к 100% как у мужчин, так и у женщин и достоверно не различается. В более старших возрастных группах повышается ответственность за свое здоровье как у мужчин, так и у женщин. Практически вдвое увеличивается количество (с 11% до 26%) мужчин и втрое (с 11% до 34%) женщин, которые в случаях ухудшения своего здоровья обратились бы за медицинской помощью. У мужчин старших возрастных групп более высокая ответственность к своей работе и в случае заболевания они прилагают больше усилий для выздоровления, чем в младших возрастных группах. У женщин нет достоверных различий между возрастными группами по поводу отношения к здоровью и работе.

В таблице 8 представлены данные о стрессе на рабочем месте у населения. Около 60% мужчин и женщин отмечают, что у них не изменилась специальность за последние 12 лет, приблизительно четверть опрошенных выполняет дополнительную работу. Мужчины чаще отвечают, чем женщины,



что им очень нравится работа. Около 45% населения отмечают, что у них высокая или очень высокая ответственность на работе. Более 35% населения отвечают, что у них не изменилась ответственность на работе, а у 65% она не изменилась или понизилась и была практически одинакова у мужчин и женщин. Женщины достоверно чаще (около 40%), чем мужчины (около 25%) отвечают, что им не удастся расслабиться или отдохнуть после рабочего дня. В старших возрастных группах население менее склонно менять специальность, как у мужчин, так и женщин. В младших возрастных группах отвечают, что стали выполнять дополнительную работу, а в старших возрастных группах интенсивность нагрузки на рабочем месте уменьшается. Ответственность на рабочем месте в старших возрастных группах не изменяется или понизилась за последний год, в младших возрастных группах имеет место увеличение ответственности на рабочем месте. Возможность отдохнуть дома после работы отмечают только 30% мужчин и 27% женщин в старших возрастных группах, в младших—27% и 45% соответственно.

Данные о стрессе в семье у мужчин и у женщин говорят о том (таблица 9), что почти у 70% населения в течение последнего года кто-нибудь из близких людей тяжело болел или умер. Более 80% населения отмечают отсутствие изменений в семейном положении в последние 12 месяцев. Женщины чаще чем мужчины указывают на наличие серьезных конфликтов в семье, и на то, что они не могут спокойно отдохнуть дома. Нет существенных различий между у населения в возрастных группах по вопросам болезни или смерти близких людей, изменения семейного положения или серьезных конфликтов в семье за последний год.

В таблице 10 представлены результаты отношения населения к изменению привычек к курению и изменению питания. Так более 85% женщин и около 20% мужчин никогда не курили. В настоящее время не курят около 95% женщин и 45% мужчин. Предпринимали попытки изменить курение около 4% женщин и около 40% мужчин, менее 1% женщин и около 12% мужчин курят и никогда не пытались бросить курить. В течение года не курили более 80% женщин и около 35% мужчин. Мужчины чаще чем женщины отмечают, что не нуждаются в изменении своего питания. Женщины чаще отмечают (около 65%), что они должны изменить питание ради здоровья, пытались изменить питание или соблюдают диету, чем мужчины (около 45%). Весьма незначителен процент лиц как у женщин (2.5%), так и у мужчин (2.4%), которые изменили питание ради здоровья и соблюдают диету. В старших возрастных группах около 45% мужчин и младших возрастных группах 20% женщин прекращают курить и увеличивается количество лиц пытающихся бросить курить или бросивших курить. Привычка курения в младших возрастных группах остается без изменения у 50% мужчин, 13% женщин в старших возрастных группах отмечают, что они стали курить больше. В младших возрастных группах мужчины чаще отмечают, что им не нужно соблюдать диету (60%), женщины менее категоричны (37%). С возрастом увеличивается количество лиц как у мужчин, так и у женщин отмечающих, что готовы изменить свое питание ради здоровья, причем у женщин в старших возрастных группах этот показатель достигает более 40%, а у мужчин остается на уровне 20%.

Мужчины более категоричны в мнении, что им не нужно делать физзарядку—23%. Женщины чаще отвечают, что должны делать физзарядку или пытались делать, но безуспешно (таблица 11). Около 30% женщин и 25% мужчин отвечают, что они проводят свой досуг физически активно, около 50% населения отвечают, что иногда активно, иногда пассивно, 6% женщин отвечает, что у них нет досуга. Более 70% населения отмечает, что у них не изменилась физическая нагрузка в течение последнего года. По сравнению с другими людьми мужчины отмечают свою физическую активность в 55% такую же, как у других людей, женщины на этот вопрос чаще отвечают, что они несколько пассивнее, чем другие люди. Мужчины, чаще чем женщины указывают, что их трудо-

способность за последний год осталась прежней—73%, женщины чаще отмечают, что она понизилась—23%.

В таблице 12 представлены данные о нарушениях сна у мужчин и женщин 25-64 лет. Мужчины чаще, чем женщины отмечают, что у них очень хороший или хороший сон—50%, у женщин—31%, и соответственно нарушения сна чаще отмечается у женщин: 21% спит плохо или очень плохо и у мужчин 11%. С возрастом увеличивается количество лиц с нарушениями сна—у мужчин до 65%, у женщин до 81%.

#### Обсуждение

Таким образом, несмотря на то, что более 60% мужчин и 85% женщин отмечают, что они не совсем здоровы или больны, только 7% лиц регулярно проверяют свое здоровье, хотя почти 100% отмечают очень большую вероятность заболеть серьезным заболеванием в течение 5–10 лет. Мужчины в своих оценках более оптимистичны, чем женщины. С возрастом растет и оценка своего здоровья, как "не совсем здоров", "болен". Вероятно в связи с этим повышается и забота о своем здоровье, а так же более высокая активность в плане проведения профилактических осмотров. В старших возрастных группах в два раза увеличивается количество мужчин и в три раза женщин, которые в случае ухудшения своего здоровья обратились бы за медицинской помощью.

Женщины чаще, чем мужчины отмечали, что они приложили бы больше усилий для выздоровления, чем мужчины. Хотя в старших возрастных группах мужчины приложили бы больше усилий чтобы выздороветь. Это связано с большей ответственностью к своей работе в старших возрастных группах мужчин, чем в младших. Высокий уровень стресса на рабочем месте (45% населения отмечают, что имеют высокую или очень высокую ответственность на работе). Возможность отдохнуть дома после работы у населения крайне низка. Значителен и уровень стресса в семье для обеих полов.

У женщин отмечено более негативное отношение к курению, чем у мужчин (в настоящее время курят 55% мужчин и 5% женщин). В старших возрастных группах 45% мужчин, а в младших—20% женщин прекращают курение. Это вполне естественно, т.к. с возрастом у мужчин увеличивается вероятность возникновения патологии; женщины же бросают курить вероятно в связи с выполнением ими репродуктивной функции. Вероятно с прекращением репродуктивной функции у женщин растет и частота курения у них с возрастом. Мужчины чаще чем женщины отмечают, что не нуждаются в изменении питания и им не нужно делать физическую зарядку. В тоже время всего 2,4% мужчин и 2,5% женщин изменили питание ради здоровья, подавляющее большинство мужчин и женщин проводят свой досуг пассивно. Все это говорит о том, что среди населения очень широко распространены поведенческие характеристики, которые в 4–6 раз увеличивают риск развития ИБС у населения.

Всего лишь у 50% мужчин и 31% женщин хороший или очень хороший сон, а с возрастом этот показатель снижается еще значительнее. А ведь не секрет, что нарушения сна—один из факторов риска ИБС [13; 14; 15; 16].

Все выше изложенное говорит о том, что несмотря на положительную мотивацию в плане профилактики, отмечаются негативные тенденции как в социальных, так и в поведенческих характеристиках населения. Необходимы самые интенсивные меры на государственном уровне по изменению поведенческих характеристик населения и смягчению воздействия стресса на популяцию.

#### Выводы

1. Более 60% мужчин и 85% женщин отмечают, что они не совсем здоровы или больны, хотя только 7% лиц регулярно проверяют свое здоровье.
2. С возрастом растет и оценка своего здоровья, как "не совсем здоров", "болен" и вероятно в связи с этим повышается и забота о своем здоровье, а так же более высокая активность в плане проведения профилактических осмотров.
3. Имеют место значительные уровни стресса на рабочем месте и в семье в изучаемой популяции, а так же нарушения сна.

4. Отмечены высокие уровни негативных поведенческих характеристик среди населения: курения, низкой физической активности, нерационального питания.
5. Необходимы самые интенсивные меры на государственном уровне по смягчению воздействия стресса на популяцию и изменению поведенческих характеристик населения.

## Библиографический список

1. Гоштаутас, А.А. Отношение к здоровью у лиц, не участвующих в профилактических мероприятиях: Тер. Арх., 1983.
2. Гоштаутас, А. Психологические особенности лиц, не участвующих в мероприятиях по регуляции артериального давления. Кардиология /А. Гоштаутас, Ю. Клубене, В. Вирбалене, С. Домаркене, 1986.
3. Янушкевичу, З.И., Блужас И.Н., Баубинене А.В., Гоштаутас А.А. Психологические аспекты ишемической болезни сердца. Первичная профилактика и реабилитация больных ишемической болезнью сердца. Вильнюс, 1982.
4. Becker, M.N., Mainan L.A. Sociobehavioural determinants of complains with health and medical care recommendation. Med. Care, 1975.
5. Becker, M.N., Mainan L.A., Kirscht J.P. et al. The health belief model and prediction of dietary compliance: a field experiment. J. Hlth Soc. Behavior, 1977.
6. Steptoe, A. Psychological factors in cardiovascular disorders. London Acad. Press., 1981.
7. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
8. WHO. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. Geneva, 1985.
9. WHO MONICA Project, prepared by Marques-Vidal P., Ferrario M., Grafnetter D. et al. Quality assessment of HDL-cholesterol in the first and middle surveys of the WHO MONICA Project. MONICA Memo 323 A. Helsinki, 1997.
10. WHO MONICA Project, prepared by Kuulasmaa K., Tolonen H., Ferrario M. et al. Age, date of examination and survey periods in the WHO MONICA surveys. MONICA Memo 324 A. Helsinki, 1997.
11. WHO MONICA Project, prepared by Molarius A., Kuulasmaa K. et al. Quality asses sment of data smoking behaviour in the WHO MONICA Project. MONICA Memo 325 A. Helsinki, 1997.
12. WHO MONICA Project, prepared by Molarius A., Kuulasmaa K., Sans S. et al. Quality assessment of weight and height measurements in the WHO MONICA Project. MONICA Memo 326 A. Helsinki, 1997.
13. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. –Новосибирск, 2000.
14. Гагулин, И.В. Эпидемиологический подход к исследованию личностной тревожности: распространенность, связь с ИБС и основными факторами риска / И.В. Гагулин, В.В. Гафаров // Бюлл. СО РАМН, 1993.
15. Partinen, M., Putkonen P.T.S., Kaprio I. et al. Sleep disorders in relation to coronary heart disease. Acta Med. Scan., 1982.
16. Schwartz, S.W., Comoni Huntley J., Cole S.R., Hays J.C., Blazer D.G., Schocken D.D., Are sleep complaints an independent risk factor for myocardial infarction? ..Ann Epidemiol, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 613.2/8-07

*Д.К. Сантрапинский, аспирант УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН,*

*E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

*А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

#### **ИЗМЕНЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЯ У МУЖЧИН В ПЕРИОД СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА В РОССИИ (эпидемиологическое исследование на основе программы Всемирной Организации Здравоохранения "МОНИКА")**

В результате 10-летнего исследования (1984-1994 гг.) выявлены изменения в отношении мужского населения в возрасте 25-64 лет к вопросам, связанным со здоровьем. Обнаружено ухудшение самооценки здоровья в возрастной группе 25-34 лет и, вероятно в связи с этим, снижение частоты курения. В период экономической нестабильности (особенно 1994 г.) они более уязвимы в отношении здоровья. В возрастной группе 55-64 лет наоборот выявлено увеличение числа мужчин, оценивающих свое здоровье "позитивно". Но следует сказать, что в старших возрастных группах в 1994 г. резко увеличилось потребление алкоголя в ответ на социально-экономический кризис. Это химическая аддикция социального стресса, вызванного социально-экономическим кризисом.

**Ключевые слова:** отношение к вопросам здоровья, информированность в отношении здоровья, динамика, социально-экономический кризис.

Отношение к своему здоровью и профилактике, установка на здоровый образ жизни являются одними из важных социально-психологических факторов, отражающих особенности мотивации, характерологические свойства личности. Особенности поведения и эмоционального реагирования, характерные для исследуемой популяции, тесно связаны с возможностью населения придерживаться здорового образа жизни. Особенно важно изучение мнения населения об участии в профилактических осмотрах или профилактических программах, информированности в отношении факторов риска различных заболеваний, отношения населения к отказу от курения или изменению питания. В ряде исследований отмечается связь между определенным отношением к своему здоровью и продолжительностью жизни. Имея подробную информацию, можно прогнозировать отклик населения на проведение различных превентивных программ, предварительно оценить объемы необходимой профилактической помощи населению, учесть определенные материальные затраты, которых потребует проведение тех или иных профилактических мероприятий, оценить эффективность вмешательства [1; 2; 3].

**Целью** нашего исследования было изучение 10-летней динамики информированности мужского населения по вопросам, связанным с состоянием здоровья (самооценка состояния здоровья, отношение к профилактике, курению и изменению питания).

**Материалы и методы.** В рамках подпрограммы изучения тенденций и контроля сердечно-сосудистых заболеваний МОНИКА–психосоциальная [4] нами было проведено 3 обследования: 1-е–1984 г., 2-е–1988 г., 3-е–1994 г. Обследовали мужчин в возрасте 25–64 лет (случайная репрезентативная выборка населения одного из районов Новосибирска). Сравнение результатов 3-х скринингов проводили в 4 возрастных группах — 25—34, 35—44, 45—54 и 55—64 года. Вопросник обследуемые заполняли самостоятельно во время скрининга. Общее обследование включало анкетирование, запись ЭКГ, измерение АД, роста, массы тела, взятие крови на биохимическое исследование по стандартным методикам, принятым в эпидемиологии [5].

Всего было обследовано на 1-м скрининге 753 лица (средний возраст 42,4±0,4 г.), на 2-м 739 лиц (средний возраст 43,4±0,4 г.), на 3-м 657 лиц (средний возраст 44,3±0,4 г.). От-

ношение к своему здоровью изучали с помощью анкеты «Информированность и отношение к своему здоровью», адаптированную к изучаемой популяции. Статистический анализ проводили используя пакет программ "SPSS 9".

### Результаты

Одним из важных показателей, изучаемых в настоящей работе, было определение динамики самооценки состояния здоровья, как проявления объективно-субъективных показателей общего уровня здоровья по возрастным группам у мужского населения исследуемой популяции.

Анализ показал, что в возрастной группе 25-34 лет ответ "совершенно здоров" составил на 1-ом скрининге—5,2%, на 2-м—1,8%, на 3-м -1,7% (таблица 1). В этой же группе выявлено достоверное уменьшение в 5 раз ( $p < 0,001$ ) числа лиц, оценивших свое здоровье, как "хорошее" (1984 г.—26,8%, 1994 г.—5,2%). В то же время отмечается рост числа ответов "не совсем здоров" (к 1988 г. в 1,7 раза;  $p < 0,001$ ; к 1994 г. в 2,5 раза;  $p < 0,001$  по сравнению с началом исследования) и значительное увеличение количества лиц, ответивших "болен" (в 6,5 раза на 3-м скрининге, по сравнению с 1-м). В возрастной группе 35-44 лет наблюдались те же тенденции, что и в младшей возрастной группе, но были менее выражены. За 10-летний период наблюдения снизилось в 2 раза ( $p < 0,05$ ) число лиц, оценивших свое здоровье, как "хорошее", а давших ответ "здоров"—в 1,6 раза ( $p < 0,01$ ). Выявлен рост в 1,4 раза ( $p < 0,01$ ) процента лиц, ответивших "не совсем здоров" и непрерывный рост в 3,7 раза ( $p < 0,001$ ) за 10-летний период числа ответивших "болен".

В отличие от более молодых возрастных групп среди мужчин в возрасте 45-54 лет не наблюдалось достоверных изменений в самооценке состояния здоровья за 10 лет, за исключением увеличения числа ответов "здоровье хорошее" в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ). В возрастной группе 55-64 лет за период исследования не было выявлено достоверной динамики среди мужчин, давших ответ "совершенно здоров". Наблюдалось значительное увеличение числа ответов "здоровье хорошее" (в 2,6 раза;  $p < 0,01$ ) в 1994 г. по сравнению с 1984 г. Также возросло число мужчин, считающих себя здоровыми (в 2,4 раза;  $p < 0,001$ ). Число ответов "болен" в 1984, 1988 гг. существенно не изменилось, а в 1994 г. снизилось 8,7 раза ( $p < 0,001$ ), по сравнению с 1984 г., и в 9,7 раза ( $p < 0,001$ ), по сравнению с 1988 г. В целом, за 10-летний период наблюдения, в старшей возрастной группе 55-64 лет выявлено увеличение числа мужчин, оценивающих свое здоровье "позитивно": 1984 г.—27,4%, 1994 г.—67,1% ( $p < 0,001$ ).

По нашим данным обнаружена тенденция к увеличению доли курильщиков среди мужского населения (таблица 2). В 1984 г. доля курящих составила 55,1%, в 1988 г.—54,1%, а в 1994 г.—61,6%, но среди них в 1,9 раза ( $p < 0,001$ ) возросло число лиц, безуспешно пытавшихся бросить курить. В самой молодой возрастной группе отмечается тенденция к увеличению числа лиц, которые никогда не курили: на 1-м скрининге -19,7%, на 3-ем—25,7%. Также, в 1994 г., среди молодых людей увеличилась доля бросивших курить в 2 раза ( $p < 0,01$ ), по сравнению с 1984, 1988 гг. В этой же возрастной группе было выявлено увеличение в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ) на 3-м скрининге числа лиц, курящих меньше, по сравнению со 2-м, хотя с 1-го скрининга по 2-й наблюдалось снижение доли курящих меньше в 2,5 раза ( $p < 0,001$ ). В 1994 г. наблюдалось снижение почти в 2 раза ( $p < 0,01$ ) доли мужчин, бросающих курить на некоторое время, по сравнению с 1988 г. Среди мужчин, которые не пытались изменить свое курение особой динамики не обнаружено. В возрастной группе 35-44 лет, за 10-летний период отношение к курению не изменилось.

В возрасте 45-54 лет, за 10 лет почти в 1,5 раза ( $p < 0,05$ ) снизилось число ответов из категории "никогда не курил". Среди мужчин, бросивших курить, в целом за период с 1984 г. по 1994 г. не выявлено изменений, хотя от 1-го скрининга ко 2-му отмечен рост с 22,9% до 32,2%, с последующим снижением к 3-му скринингу до 18,4%. Также наблюдается тенденция к снижению числа курящих меньше от 1-го скрининга ко

2-му, но увеличение в 2,5 раза ( $p < 0,05$ ) к 1994 г., по сравнению с 1988 г.

В возрастной группе лиц 55-64 лет с 1984 г. по 1988 г. не было отмечено значительных изменений, а с 1988 г. по 1994 г. наблюдается резкое снижение в 7,3 раза ( $p < 0,001$ ) доли мужчин, бросивших курить, и увеличение почти в 2 раза ( $p < 0,05$ ) числа лиц, которые стали курить меньше, или бросали на некоторое время. За 10-летний период наблюдения выявлены разнонаправленные колебания среди мужчин, не пытавшихся изменить свое курение: с 1984 г. по 1988 г. отмечена тенденция к снижению, а с 1988 г. по 1994 г. увеличение в 3 раза ( $p < 0,05$ ). Также значительно возросла доля мужчин, безуспешно пытавшихся бросить курить ( $p < 0,001$ ).

В целом за весь период обнаружено изменение отношения к курению среди мужского населения, особенно в процентном отношении курящих и некурящих. По результатам 1-го скрининга в старшей возрастной группе 55-64 лет преобладали некурящие мужчины (58,9%;  $p < 0,001$ ), в основном за счет доли бросивших курить (69,8% от общего числа некурящих), а в возрастной группе 25-34 лет отмечалось преобладание курящих (66,8%), и только 32,7% некурящих. По результатам 3-го скрининга эти соотношения кардинально изменились: доля некурящих в возрастной группе 25-34 лет возросла до 52,1% ( $p < 0,001$ ), как за счет никогда не куривших, так и за счет доли бросивших курить. В возрастной группе 55-64 лет уменьшилось число некурящих до 26,4%, за счет резкого снижения числа бросивших курить.

Изучение отношения населения к изменению своего питания показало, что за 10-летний период среди мужчин возрастных групп 25-34 лет и 35-44 лет значимых изменений не выявлено. В группе 45-54 лет с 1984 г. по 1988 г. была выявлена тенденция к снижению числа лиц, считающих, что им не нужно соблюдать диету, а с 1988 г. по 1994 г. отмечена тенденция к увеличению числа лиц, давших такой же ответ. В этой же возрастной группе, в период с 1984 г. по 1988 г. обнаружено увеличение в 2 раза ( $p < 0,01$ ) числа мужчин, которым необходимо соблюдать диету, но этого они не делают, без дальнейшей динамики к 1994 г. и значительное снижение в 2,4 раза ( $p < 0,001$ ) от 2-го скрининга к 3-му, количества мужчин, соблюдающих диету нерегулярно. В возрастной группе 55-64 лет выявлена тенденция к увеличению числа лиц, которым необходимо соблюдать диету, но они этого не делают. Так же отмечено снижение в 2 раза ( $p < 0,01$ ) числа лиц, нерегулярно соблюдающих диету и лиц, изменивших свое питание с 1988 по 1994 г.

### Обсуждение

Таким образом, в результате 10-летнего исследования выявлены изменения в отношении мужского населения к вопросам, связанным со здоровьем в зависимости от возраста. Обнаружено постоянное ухудшение самооценки здоровья в возрастной группе 25-34 лет. Если в 1984 г. молодая возрастная группа оценивала свое здоровье "позитивно"—74,3% ( $p < 0,001$ ), то в 1994 г. "негативно"—73%. В возрасте 35-44 лет наблюдались те же тенденции, что и в младшей возрастной группе, но были менее выражены. В то же время в возрасте 45-54 не наблюдалось достоверных изменений в самооценке состояния здоровья, хотя в 1,9 раза увеличилось число ответов "здоровье хорошее". В возрастной группе 55-64 лет выявлено увеличение числа мужчин, оценивающих свое здоровье "позитивно" (1994 г. — 67,1%, 1984 г. — 27,4%;  $p < 0,001$ ).

Смена оценки своего здоровья в молодых возрастных группах за 10 лет с позитивного на негативный вероятно связано с тем, что резко увеличилась нагрузка в этих возрастных группах по выполнению дополнительных работ наряду с основной работой, а так же увеличилась ответственность на рабочем месте [6; 7; 8; 9]. А если учесть, что возможность отдохнуть дома после работы имеют всего 27% лиц в этом возрасте, то становится понятной негативная оценка своего здоровья. Кроме того, на эти причины наслаиваются еще частые перемены рабочего места и изменение оклада в сторону уменьшения. Т.е. это так называемый стресс на рабочем месте который имеет ввиду несоответствие высоких нагрузок на

работе и уровне оплаты труда. В свою очередь подобная ситуация ведет к уменьшению числа семей с отсутствием конфликтов и увеличению их числа с несколькими конфликтами, т.е. социальному стрессу. Следовательно лица молодых возрастных групп зависимы от гражданских функций общества, таких как необходимость зарабатывания денег для себя и для поддержания семьи. И, соответственно, в период экономической нестабильности (особенно 1994 г.) они более уязвимы в отношении здоровья. С ухудшением самооценки здоровья вероятно связано и значительное уменьшение частоты курения в этом возрасте.

Смена оценки состояния здоровья у мужчин старших возрастных групп с негативного на позитивный может быть связано с уменьшением у них: нагрузок на рабочем месте, ответственности на работе, дополнительных работ; почти отсутствием смены работы. Но следует сказать, что в старших возрастных группах в 1994 г. резко увеличилось потребление алкоголя [6] в ответ на социально-экономический кризис. Это химическая аддикция социального стресса, вызванного социально-экономическим кризисом. Подтверждением нашего заключения является уменьшение в 3 раза доли некурящих мужчин в этих возрастных группах в 1994 г. Общеизвестно,

что увеличение потребления алкоголя связано с возрастанием частоты курения. Наши результаты согласуются с данными других авторов [10; 11].

#### Выводы

1. В течение 10 лет резко изменилось отношение мужчин к оценке своего здоровья в зависимости от возраста: в 1984 г. молодые возрастные группы в основном позитивно оценивали состояние своего здоровья, старшие—негативно; в 1994 г. старшие—позитивно, младшие—негативно.
2. Лица молодых возрастных групп более зависимы от гражданских функций общества и в период социально-экономического кризиса они более уязвимы в отношении здоровья.
3. Лица старших возрастных групп менее зависимы от гражданских функций общества и в период социально-экономического кризиса в этих возрастных группах значительно возрастает потребление алкоголя, как химической аддикции социального стресса. На этом фоне улучшается оценка состояния здоровья и значительно увеличивается частота курения.
4. Не было получено особой динамики у мужчин в отношении питания за 10 лет, хотя в возрасте 45-64 лет результаты носят разнонаправленный характер от скрининга к скринингу.

#### Библиографический список

1. Гоштаутас, Л. Отношение к вопросам здоровья у мужчин и женщин, участвующих в профилактических исследованиях / Л. Гоштаутас, В. Вирбанене, И. Мисявичене: Тер. арх., 1985.
2. Гоштаутас, Л. Отношение специалистов различных профессиональных групп к своему здоровью / Л. Гоштаутас, А. Баубинене, С. Домаркене, В. Вирбанене: Тер. арх., 1987.
3. Первичная психологическая профилактика и реабилитация больных ИБС / под ред. Я. Янушкевичуса. – Вильнюс, 1982.
4. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent. 3037 MRC, 1988.
5. Эпидемиологические методы изучения сердечно-сосудистых заболеваний / под ред. Дж. Роуза [и др.]: пер. с англ. – М.: Медицина, 1984.
6. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2–х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.
7. Гагулин, И.В. Установки населения по отношению к своему здоровью и жизненный стресс. Кардиология. Современный этап / И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров. – Кемерово, 2000.
8. Гафаров, В.В. Популяционное исследование социально-психологических факторов риска ИБС в мужской популяции Новосибирска / В.В. Гафаров, И.В. Гагулин: Тер. арх., 2000.
9. Гагулин, И.В. Эпидемиологический подход к исследованию стресса и отношения к своему здоровью. Новые направления в клинической медицине / И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров. – Ленинск-Кузнецкий, 2000.
10. Hertzman, C. A population health perspective on gender, cardiovascular disease, and stress in Central and Eastern Europe. NATO ADVANCED RESEARCH WORKSHOP. Hungary, 2000.
11. Kopp, M. Psychosocial risk factors, inequality and self-rated morbidity in a changing society. NATO ADVANCED RESEARCH WORKSHOP. Hungary, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.127-005.8:616.8-009.836-055.1

*В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

#### НЕНОРМАЛЬНЫЙ СОН И ИНФАРКТ МИОКАРДА

Установили, что при нарушениях сна относительный риск развития инфаркта миокарда у мужчин в возрасте 25-64 лет в течение 8-летнего периода был наибольшим в молодых возрастных группах (25-44 лет), т.е. в этом возрасте нарушения сна являются одним из важнейших факторов, приводящим к возникновению ИМ.

**Ключевые слова:** нарушение сна, риск, инфаркт миокарда.

Сон – это естественное состояние организма, необходимое для нормального функционирования всех его органов и систем, один из факторов влияющих на здоровье [1]. По данным Национальной комиссии по исследованию расстройств сна, в США 36% взрослых имеют проблемы, связанные с его нарушениями; около 40 млн. страдают хроническими нарушениями сна; у 20-30 млн. инсомния (бессонница) носит периодический характер, что создает достаточную угрозу возникновению различных заболеваний. В результате нарушений сна около 40 000 человек в год умирает, 250 000 получают травмы, заснув за рулем [2; 3]. При нарушении сна снижается его основная функция как восстановительного процесса, позволяющего организму максимально адаптироваться к меняющимся условиям внешней и внутренней среды [1]. Следовательно нарушения сна требуют самого тщательного изучения.

Целью нашего исследования было изучение влияния нарушения сна на риск возникновения инфаркта миокарда у мужчин в возрасте 25-64 лет в течение 8 лет.

#### Материал и методы

В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [4] в 1994 г. было проведено скринирующее исследование населения. Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [5] на основе избирательных списков с использованием таблицы случайных чисел. В исследование включены 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4). Респонс составил 82,1%. Было проведено тестирование по психосоциальным методикам: нарушения сна (тест «MOPSY»); социальная поддержка (индекс близких контактов, индекс социальных связей)–тест Брекман–Сим [6; 1]. Социально-демографичес-

кие показатели регистрировали в соответствии с требованием протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее – средние специальные, 3–среднее, 4–незаконченное среднее–начальное, 5–образования не имеет. Пол: 1– мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8–учащиеся; 9–пенсионеры; 10–другие категории. Семейный статус определялся как: 1–никогда не был женат; 2–женат; 3–разведен, 4–вдов. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно. Исходами считались впервые возникшие случаи фатального и не фатального ИМ в когорте. В течение контрольного периода (1994 – 2002 гг.) в когорте было выявлено 58 случаев ИМ с использованием программы ВОЗ “Регистр острого инфаркта миокарда” [5]. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ “SPSS-10”. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (OR), где в качестве зависимой переменной учитывалось время наступления исхода. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [7].

#### Результаты

Среди мужчин с возникшим ИМ, оценка сна «хорошо» составила 36,8%, «удовлетворительно»–44,7%, «плохо»–18,4%.

OR развития инфаркта миокарда в течение 8-летнего контрольного периода у лиц 25-64 лет с оценкой сна «плохо» был выше в 2,8 ( $p<0,05$ ) раза по сравнению с мужчинами, оценивающих свой сон, как «хороший». В группе 25-44 лет OR развития инфаркта миокарда был в 9,25 ( $p<0,001$ ) раза выше у мужчин с оценкой сна «плохо», чем «хорошо»; в группе 45-64 лет–в 1,5 раза больше с оценкой сна «плохо» ( $p>0,05$ ).

Структура семейного положения среди мужчин с ИМ составила: 10,8%–никогда не были женаты; 59,5%–женаты; 18,9%–разведены; 10,8%–вдовы.

Статистически значимые результаты OR развития инфаркта миокарда были получены при сравнении группы вдовых мужчин с оценкой сна «удовлетворительно» и групп: женатых мужчин, оценивающих сон как «хороший» и «удовлетворительный» ( $\chi^2=12,339$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=5,545$ ,  $p=0,019$  соответственно); при сравнении группы разведённых мужчин с оценкой сна «плохо» и групп женатых мужчин, оценивающих свой сон как «хороший» и «удовлетворительный» ( $\chi^2=9,893$ ,  $p=0,002$ ;  $\chi^2=4,240$ ,  $p=0,039$  соответственно); между группами женатых мужчин с оценкой сна «удовлетворительно» и «плохо» и группой вдовых мужчин, оценивающих сон как «хороший» ( $\chi^2=10,865$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=3,865$ ,  $p=0,049$ ).

Распределение по индексу близких контактов, мужчин с ИМ было следующим: 71,1%–с низким индексом; у 15,8% – средний индекс; 13,2%–высокий индекс близких контактов. Индекс социальных связей среди лиц с ИМ был: 44,7%–с низким индексом; 34,2%–со средним–1 индексом, 15,8% со средним –2 индексом и 5,3%–с высоким индексом.

Достоверные результаты OR развития инфаркта миокарда были получены при сравнении группы мужчин с низким индексом близких контактов, оценивающих свой сон как «плохой» и группы мужчин со средним индексом близких контактов, у которых оценка сна–«хорошо» ( $\chi^2=5,648$ ;  $p=0,017$ ); при сравнении групп мужчин со средним-1 индексом социальных связей, оценка сна «плохо» и групп мужчин со средним-1 и средним-2 индексами социальных связей, оценивающих свой сон, как «хороший» ( $\chi^2=6,726$ ,  $p=0,010$ ;  $\chi^2=4,494$ ,  $p=0,034$  соответственно).

Распределение по уровню образования мужчин с ИМ выглядело следующим образом: 15,8%–с высшим образованием; 10,5%–незаконченным высшим – средние специальные; 23,7%–со средним образованием, и 50%–с незаконченным средним – начальным уровнем образования.

Статистически значимые результаты OR развития инфаркта миокарда были получены при сравнении групп мужчин с незаконченным средним – начальным уровнем образования, оценивающих свой сон как «плохой» и групп: с высшим, незаконченным высшим – средние специальные, оценка сна «хорошо»; незаконченным высшим – средние специальные, средним уровнями образования с оценкой сна «удовлетворительно» ( $\chi^2=8,977$ ,  $p=0,003$ ;  $\chi^2=7,378$ ,  $p=0,007$ ;  $\chi^2=4,625$ ,  $p=0,032$ ;  $\chi^2=4,625$ ,  $p=0,032$  соответственно); при сравнении группы мужчин с незаконченным средним – начальным, оценка сна «плохо» и групп: с высшим, незаконченным высшим – средние специальные образованием с оценкой сна «хорошо» и «удовлетворительно», средним уровнем образования, с оценкой сна «хорошо» ( $\chi^2=12,091$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=10,173$ ,  $p=0,001$ ;  $\chi^2=4,208$ ,  $p=0,040$ ;  $\chi^2=6,850$ ,  $p=0,009$ ;  $\chi^2=5,176$ ,  $p=0,023$  соответственно); при сравнении группы мужчин со средним уровнем образования, оценка сна «плохо» и групп: мужчин с высшим, незаконченным высшим – средние специальные, оценивающим свой сон как «хороший» ( $\chi^2=6,322$ ,  $p=0,012$ ;  $\chi^2=5,275$ ,  $p=0,022$  соответственно).

Распределение по профессиональному статусу больных ИМ составило: 8,1%–руководители среднего звена; 5,4%–руководители; 2,7%–ИТР; 24,3%–рабочие тяжелого физического труда; 13,5%–рабочие среднего физического труда; 8,1%–рабочие легкого физического труда; 35,1%–пенсионеры.

Достоверные результаты OR развития инфаркта миокарда были получены при сравнении группы пенсионеров, оценивающих свой сон как «удовлетворительный» и групп: руководители среднего звена, руководители, рабочие среднего физического труда, оценка сна – «хорошо», рабочие тяжелого и среднего физического труда, оценивающих сон как «удовлетворительно» ( $\chi^2=3,941$ ,  $p=0,047$ ;  $\chi^2=4,295$ ,  $p=0,038$ ;  $\chi^2=12,352$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=7,116$ ,  $p=0,008$ ;  $\chi^2=9,086$ ,  $p=0,003$  соответственно); при сравнении группы рабочих легкого физического труда, оценивающих свой сон как «удовлетворительный» и групп: руководители среднего звена, руководители, рабочие тяжелого и среднего физического труда, оценка сна – «хорошо»; ИТР и рабочие тяжелого и среднего физического труда, оценка сна – «удовлетворительно» ( $\chi^2=7,601$ ,  $p=0,006$ ;  $\chi^2=8,129$ ,  $p=0,004$ ;  $\chi^2=4,428$ ,  $p=0,035$ ;  $\chi^2=20,189$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=4,676$ ,  $p=0,031$ ;  $\chi^2=12,338$ ;  $\chi^2=14,513$ ,  $p=0,0001$  соответственно); между группами рабочих среднего физического труда, пенсионеров, оценивающих свой сон как «плохой» и группы рабочих среднего физического труда с оценкой сна «хорошо» ( $\chi^2=5,517$ ,  $\chi^2=5,504$ ,  $p=0,019$  соответственно); между группой рабочих среднего физического труда с оценкой сна «удовлетворительно» и группой пенсионеров, оценивающих свой сон как «хороший» ( $\chi^2=3,942$ ,  $p=0,047$ ).

#### Обсуждение

Распространённость нарушений сна среди мужчин, с вновь возникшим инфарктом миокарда высока. Только 1/3 часть мужчин, расценивали свой сон как «хороший», в то время как почти половина мужчин оценивали свой сон как «удовлетворительный» и 1/5 часть мужчин давали оценку своему сну–«плохо».

OR развития инфаркта миокарда в течение 8-летнего периода у лиц 25-64 лет с оценкой сна «плохо» был выше в 2,8 ( $p<0,05$ ) раз по сравнению с мужчинами, оценивающих сон, как «хороший». В тоже время OR развития инфаркта миокарда в группе 25-44 лет был в 9,25 ( $p<0,001$ ) раза выше у мужчин с оценкой сна «плохо», чем «хорошо». Это говорит о том, что в молодой возрастной группе нарушения сна являются одним из важнейших факторов, приводящим к возникновению ИМ. В возрасте 45-64 лет эти различия недостоверны.

Относительный риск возникновения ИМ оказался выше у мужчин с нарушениями сна вдовых, разведённых, с низким уровнем социальной поддержки, начальным уровнем образования, относящихся к группе рабочих профессий, пенсионерам. Следовательно неудовлетворенность своей жизнью, работой, климатом в семье приводит к нарушениям сна и к более высокому относительному риску развития ИМ в этой группе [1].

Как известно, стрессу способствуют бедность и социальное неблагополучие, экономические трудности и сопутствующие им конфликтные ситуации [8]. Стрессовые жизненные события способны вызвать расстройство сна. Подавляющее большинство лиц с хроническим нарушением сна объясняют свои недомогания жизненной ситуацией, причем чаще всего называются личные проблемы; их жизнь сопряжена с большими перегрузками в различных сферах жизни, вызывающими большое внутреннее перенапряжение. Субъективная оценка стресса и недостаток стратегий совладания могут быть важными факторами поддержания сна [9].

Было доказано, что плохой и хороший сон эквивалентен количеству стрессовых событий в жизни. Нарушение сна было вызвано как влиянием каждодневных стрессовых ситуаций, так и серьезными негативными событиями в жизни. Кроме того, оказалось, что отсутствие контроля над негативными

ситуациями, беспомощность вызывают нарушение сна, а не количеством негативных ситуаций возникающих в жизни [10].

#### Выводы

1. Только 1/3 мужчин в возрасте 25-64 лет с вновь возникшим ИМ, расценивали свой сон как «хороший», а 2/3 имели нарушения сна.
2. Относительный риск развития инфаркта миокарда у мужчин в возрасте 25-44 лет в течение 8-летнего периода был в 9,25 раза выше с оценкой сна «плохо», чем «хорошо», т.е. в этой возрастной группе нарушения сна являются одним из важнейших факторов, приводящим к возникновению ИМ; в возрасте 45-64 лет эти различия не значимы.
3. Риск возникновения инфаркта миокарда при нарушениях сна оказался выше у мужчин с низкими уровнями социального градиента и социальной поддержки.

#### Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2002.
2. Каплан, Г.И. Клиническая психиатрия / Г.И. Каплан, Б.Дж. Сэдок.–М., 1998.
3. Проспись Америка: предупреждение нации о проблемах сна. Доклад Национальной комиссии по исследованию расстройств сна. – М., 1997.
4. Proposal for the Multinational Monitoring of trends in cardiovascular disease. – Geneva, 1985.
5. Гафаров, В.В., Пак В.А., Гагулин И.В., Гафарова А.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.].–Новосибирск, 2000.
6. Berkman, L.F., Syme L. Social networks, hostility resistance and mortality: a nine year follow-up study of Amelia County residents. Amer. J. Epidem., 1979.
7. Бююл, А. SPSS: искусство обработки информации / А. Бююл, П. Цёфель; под ред. В.Е. Момота. – М.: DiaSoft, 2002.
8. Судаков, К.В. Психосоциальный стресс: профилактика и реабилитация: Тер. арх., 1997.
9. Перре, М., Бауманн У. Клиническая психология.–СПб., 2002.
10. Morin, C.M., Rodrigue S., Ivers H. Role of Stress, Arousal, and Coping Skills in Primary Insomnia. Psychosom. Med., 2003.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 616.12-008.331.1-058-07

*И.В. Гагулин, В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

## СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РИСК ВОЗНИКНОВЕНИЯ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ

Установлено, что относительный риск развития АГ у мужчин 25-64 лет за 8-летний период оказался значительно выше у лиц с низкими индексами социальных связей и близких контактов. Наибольшая частота развития АГ наблюдалась у мужчин с низкими индексами близких контактов и социальных связей и относящимися к группам вдовых, разведенных; имеющих незаконченное среднее – начальное образование, а также среди пенсионеров, с низким уровнем социальной поддержки. Полученные результаты указывают на то, что у мужчин 25-64 лет риск возникновения артериальной гипертензии связан с низким уровнем социальной поддержки, социальным градиентом.

*Ключевые слова:* социальная поддержка, риск, артериальная гипертензия.

Существует целый ряд исследований, в которых наглядно продемонстрирована связь между социальной поддержкой и здоровьем. В общем, считается, что у людей с развитой социальной сетью меньше риск заболеть, по сравнению с социальными депримируемыми индивидами. [1-7]. Положительные эффекты социальной поддержки связывают с уменьшением общей смертности, а также снижением риска сердечно-сосудистых заболеваний [8-11]. Предполагается, что у лиц с развитой социальной сетью более низкие цифры артериального давления и риск развития артериальной гипертензии у них ниже [12; 13].

Хотя связь между социальной поддержкой и здоровьем выявлена, существующие исследования обеспечивает только ограниченное восприятие относительно механизмов этого эффекта. Возможным механизмом является непосредственное воздействие социальной поддержки на физиологические реакции, возникающие в ответ на стресс [14-24].

**Целью** нашего исследования было изучить влияние социальной поддержки на риск развития артериальной гипертензии у мужчин в возрасте 25-64 лет в течение 8 лет.

**Материалы и методы.** В рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная» [25; 26] в 1994 г. было проведено скринирующее исследование населения. Обследованы мужчины в возрасте 25-64 лет, жители одного из районов г. Новосибирска. Репрезентативная выборка была сформирована согласно требованиям протокола программы «MONICA» [25] на основе избира-

тельных списков с использованием таблицы случайных чисел. В исследование включены 657 мужчин (средний возраст 44,3±0,4). Респонс составил 82,1%. Программа скринингового обследования включала измерение АД (артериального давления). АГ (артериальная гипертензия) диагностировали, если систолическое АД составляло 140 мм рт. ст. и более, диастолическое – 90 мм рт. ст. и более [26]. Социально-демографические показатели регистрировали в соответствии с требованиями протокола программы. Уровень образования оценивался как: 1–высшее, 2–незаконченное высшее – среднее специальное, 3–среднее, 4–незаконченное среднее–начальное, 5–образования не имеет. Пол: 1–мужской, 2 – женский. Принадлежность к профессиональной группе оценивалась следующим образом: 1–руководители высшего звена; 2 – руководители среднего звена; 3–руководители; 4 – инженерно-технические работники; 5 – рабочие тяжелого физического труда; 6 – рабочие среднего физического труда; 7 – рабочие легкого физического труда; 8–учащиеся; 9–пенсионеры; 10 – другие категории. Семейный статус определялся как: 1- никогда не был женат; 2- женат; 3- разведен, 4 -вдов. Было проведено тестирование социальной поддержки (индекс близких контактов, индекс социальных связей) (тест Брекман–Сим) [1]. Вопросник заполнялся испытуемыми самостоятельно. Наблюдение за когортой велось в течение 8 лет (1994-2002гг.). Когорты наблюдения были сформированы в соответствии с вышеописанными категориями психосоциального риска. После исключения из исследования всех мужчин с выявленной сердечно-сосудистой

патологией на скрининге (ишемическая болезнь сердца, сосудистые заболевания головного мозга, АГ, инфаркт миокарда, сахарный диабет), в анализ были включены – 190 мужчин, в возрасте 25-64 лет, на период проведения скрининга. Впервые возникшие случаи АГ были выявлены в результате 8 летнего наблюдения за когортой в рамках программы MONICA [27; 28]. Всего в течение первых 8 лет наблюдение было выявлено 85 (53%) случаев впервые возникшей АГ. Контроль качества проводился в центрах контроля качества программы «MONICA»: Данди (Шотландия), Прага (Чехия), Будапешт (Венгрия). Представленные результаты признаны удовлетворительными [25-28]. Статистический анализ велся с помощью пакета программ "SPSS-11,5" [29]. Кокс-пропорциональная регрессионная модель использовалась для оценки относительного риска (RR) развития АГ с учётом различного времени контроля. Для проверки статистической значимости различий между группами использовался критерий  $\chi^2$  [30].

#### Результаты

Возрастная структура мужчин с АГ составила: 13,2%–25-34 лет; 21,3%–35-44 лет; 25,3%–45-54 лет и 39,7%–55-64 лет.

Распределение по индексу близких контактов было: 63,9%–низкий индекс близких контактов; 25,4%–средний индекс близких контактов; 10,7%–низкий индекс близких контактов.

Распределение по индексу социальных связей представлено в следующем виде: 43,0%–низкий индекс социальных связей; 36,5%–средний-1 индекс социальных связей; 16,5%–средний-2 индекс социальных связей; 4,0%–высокий индекс социальных связей ( $\chi^2=8,863$ ,  $v=4$ ,  $p=0,065$ ).

В течение 8 летнего периода наблюдения RR АГ выше: 1. у лиц 55-64 лет с низким и средним индексами близких контактов по сравнению с мужчинами, с высоким индексом близких контактов (в 8,5 раз;  $p<0,05$ ); 2. у лиц с низким индексом социальных связей по сравнению с мужчинами, имеющими средние или высокий индексы социальных связей (в 4,8 раз;  $p<0,01$ ). В возрастной группе 55-64 лет RR АГ значительно выше, чем в общей возрастной группе. В этой категории RR АГ выше в 15,9 раз ( $p<0,01$ ) у лиц с низким индексом социальных связей.

Распределение по семейному положению мужчин с АГ было следующим: 3,3%–«никогда не были женаты»; 87,8%–женаты»; 6,3%–разведены; 2,7%–вдовы ( $\chi^2=9,580$ ,  $v=3$ ,  $p=0,022$ ).

Статистически достоверные различия частоты возникновения АГ были найдены при проведении сравнительного анализа между группой вдовых мужчин с низким индексом близких контактов и группой женатых с низким и средним индексами близких контактов ( $\chi^2=5,013$ ,  $p=0,025$ ;  $\chi^2=10,783$ ,  $p=0,001$  соответственно); между группой разведённых со средним индексом близких контактов и группой женатых с низким и средним индексами близких контактов ( $\chi^2=5,013$ ,  $p=0,025$ ;  $\chi^2=10,783$ ,  $p=0,001$  соответственно); между группой разведённых с низким индексом близких контактов и группой женатых со средним индексом близких контактов ( $\chi^2=5,331$ ,  $p=0,021$ ).

Достоверные различия частоты возникновения АГ в группах лиц, отличающихся по семейному положению и индексу социальных связей, были найдены при сравнении группы разведённых мужчин с низким и со средним-1 индексами социальных связей ( $\chi^2=5,237$ ,  $p=0,022$ ); между группой разведённых со средним-1 индексом социальных связей и группами женатых с низким, средним-1 и высоким индексами социальных связей ( $\chi^2=21,318$ ,  $\chi^2=16,228$ ,  $p=0,0001$ ;  $\chi^2=7,6612$ ,  $p=0,006$  соответственно).

Распределение по уровню образования мужчин с АГ составило: 26,1%–высшее; 25%–незаконченное высшее – среднее специальное; 20,7%–среднее; 28,3%–незаконченное среднее – начальное ( $\chi^2=16,416$ ,  $p=0,003$ ).

Статистически значимые различия частоты возникновения АГ были найдены при сравнении между собой группы с незаконченным средним – начальным уровнем образования с низким индексом близких контактов с группами с низким

индексом близких контактов, имеющих высшее и незаконченное высшее – среднее специальное образование ( $\chi^2=7,283$ ,  $p=0,007$ ;  $\chi^2=8,710$ ,  $p=0,003$  соответственно).

Частота возникновения АГ была статистически различна при сравнении группы с незаконченным средним – начальным уровнем образования со средним-1 индексом социальных связей и группы с незаконченным высшим – среднее специальное образование с низким индексом социальных связей ( $\chi^2=6,405$ ,  $p=0,011$ ).

Распределение по профессиональному статусу мужчин с АГ: 4,1%–руководители высшего звена; 6,8%–руководители среднего звена; 9,3% –руководители; 9,6%–ИТР; 16,1%–рабочие тяжелого физического труда; 25,1%–рабочие среднего физического труда; 3,6%–рабочие легкого физического труда; 0,5%–учащиеся; 18,9%–пенсионеры ( $\chi^2=29,548$ ,  $p=0,001$ ).

Статистически значимые различия в частоте возникновения АГ были обнаружены при проведении сравнительного анализа между группой пенсионеров с низким индексом социальных связей и группой рабочих тяжелого физического труда с низким индексом социальных связей ( $\chi^2=4,430$ ,  $p=0,035$ ).

#### Обсуждение

Большинство мужчин, с впервые возникшей АГ имели низкий индекс близких контактов и низкий и средний-1 индекс социальных связей. В течение 8 летнего контрольного периода наибольший риск развития АГ наблюдался у мужчин старшей возрастной категории, причем как с низким индексом близких контактов, так и с низким индексом социальных связей. Возможное объяснение данного факта заключается не только в том, что мужчины с АГ в основном относились к возрастной категории 55-64 лет, но также и с социальным статусом мужчин. Мы установили, что наибольшая частота развития АГ была у вдовых, разведённых мужчин, у которых, как правило, чаще встречались низкие индексы близких контактов и социальных связей. Известно, что у вдовых по сравнению с женатыми мужчинами риск смерти гораздо выше. В исследовании Helsing et al. было установлено, что общий коэффициент смертности для вдовых мужчин, гораздо выше, чем у женатых [31]. Аналогичные результаты получены в проспективном исследовании проведённом в США, где проводилось сравнение мужчин с развитой социальной сетью и социально изолированных (холостых, имеющих менее 6 друзей или родственников и не состоящих ни в каких общественных организациях). Оказалось, что у социально депримируемых лиц был повышен риск смерти от сердечно-сосудистых заболеваний (RR=1.9) [32].

Большая частота АГ наблюдалась в группах мужчин с низким индексом близких контактов и социальных связей, имеющих только начальное или незаконченное среднее образование, а также среди пенсионеров с низким индексом близких контактов.

Таким образом, социальная изоляция или социальная интеграция влияют на возникновение, развитие АГ. Психосоциальные факторы, вытекающие из социо-экономического недостатка и дискриминации, вследствие неразвитости социальной сети, могут влиять на исходный уровень АД. Вместе с тем, эмоциональная поддержка, получаемая через систему межличностных отношений, социальных связей (социальная поддержка), играет роль буфера при воздействии стрессогенных событий и является одним из факторов, снижающих риск развития АГ.

#### Выводы

1. Относительный риск возникновения артериальной гипертензии связан с социальным градиентом: повышение частоты артериальной гипертензии наблюдалось у вдовых мужчин; лиц, имеющих незаконченное среднее или начальное образование, пенсионеров.
2. В течение первых 8 лет относительный риск возникновения артериальной гипертензии выше (в 4-15 раз) у мужчин, имеющих низкую социальную поддержку (низкие индексы близких контактов и индекс социальных связей).

3. Протективными факторами в отношении риска развития артериальной гипертензии явились высокий образовательный, профессиональный уровни, семейный статус—«женат», и высокий уровень социальной поддержки.

#### Библиографический список

- Berkman, L.F., Syme S.L. Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents. *Am.J.Epidemiol.*, 1979.
- House, J.S., Robbins C., Metzner H.L. The association of social relationships and activities with mortality: prospective evidence from the Tecumseh Community Health Study. *Am. J. Epidemiol.*, 1982.
- Orth-Gomer, K., Johnson J. Social network interaction and mortality: a six year follow-up study of a random sample of the Swedish population. *J. Chronic Dis.*, 1987.
- House, J.S., Landis K.R., Umberson D. Social relationships and health. *Science*, 1988.
- Yasuda, N., Zimmerman S.I., Hawkes W., Fredman L., Hebel J.R., Magaziner J. Relation of social network characteristics to 5-year mortality among young-old versus old-old white women in an urban community. *Am. J. Epidemiol.*, 1997.
- Penninx, B., van Tilberg T., Kriegsman D., Deeg D.J., Boeke A.J., van Eijk J.T. Effects of social support and personal coping resources on mortality in older age: the longitudinal aging study in Amsterdam. *Am. J. Epidemiol.*, 1997.
- LaVeist, T.A., Sellers R.M., Brown K., Nickerson K.J. Extreme social isolation, use of community-based senior support services, and mortality among African American elderly women. *Am. J. Community Psychol.*, 1997.
- Reed, D., McGee D., Yano K. Social networks and coronary heart disease among Japanese men in Hawaii. *Am. J. Epidemiol.*, 1983.
- Blumenthal, J.A., Burg M.M., Barefoot J., Williams R.B., Haney T., Zimet G. Social support, Type A behavior and coronary artery disease. *Psychosom. Med.*, 1987.
- Seeman, T.E., Syme S.L. Social networks and coronary artery disease: a longitudinal analysis. *Soc. Psychol. Q.*, 1987.
- Williams, R.B., Barefoot J.C., Califf R.M., Haney T.L., Saunders W.B., Pryor D.B., Hlatky M.A., Siegler I.C., Mark D.B. Prognostic importance of social and economic resources among medically treated patients with angiographically documented coronary artery disease. *JAMA*, 1992.
- Krantz, D.S., Manuck S.B. Acute psychophysiological reactivity and risk of cardiovascular disease: a review and methodologic critique. *Psychol. Bull.*, 1984.
- Krantz, D.S., Manuck S.B. Psychophysiological reactivity in coronary heart disease and essential hypertension. In Matthews K.A., Weiss S.M., Detre T., Dembroski T.M., Falkner B., Manuck S.B., Williams R.B., editors. *Handbook of stress, reactivity, and cardiovascular disease*. New York: Wiley, 1986.
- Kamarck, T.W., Manuck S.B., Jennings J.R. Social support reduces cardiovascular reactivity to psychological challenge: a laboratory model. *Psychosom. Med.* 1990.
- Gerin W., Pieper C., Levy R., Pickering T.G. Social support in social interaction: a moderator of cardiovascular reactivity. *Psychosom. Med.*, 1992.
- Lovaglio, W.R., Wilson M.F. The role of cardiovascular reactivity in hypertension risk. In Turner JR, Sherwood A, Light KC, editors. *Individual differences in cardiovascular response to stress*. New York: Plenum, 1992.
- Snydersmith, M.A., Cacioppo J.T. Parsing complex social factors to determine component effects: I. Autonomic activity and reactivity as a function of human association. *J. Soc. Clin. Psychol.*, 1992.
- Lepore, S.J., Allen K., Evans G.W. Social support lowers cardiovascular reactivity to an acute stressor. *Psychosom. Med.*, 1993.
- Gerin, W., Milner D., Chawla S., Pickering T.G. Social support as a moderator of cardiovascular reactivity: a test of the direct effects and buffering hypothesis. *Psychosom. Med.*, 1995.
- Kamarck, T.W., Annunziato B., Amateau L.M. Affiliation moderates the effects of social threat on stress-related cardiovascular responses: boundary conditions for a laboratory model of social support. *Psychosom. Med.*, 1995.
- Uchino, B., Cacioppo J.T., Kiecolt-Glaser J.K. The relationship between social support and physiological processes: a review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychol. Bull.*, 1996.
- Christenfeld N., Gerin W., Linden W., Sanders M., Mathur J., Deich J.D., Pickering T.G. Social support effects on cardiovascular reactivity: is a stranger as effective as a friend? *Psychosom. Med.*, 1997.
- Sheffield, D., Carroll D. Social support and cardiovascular reactions to active laboratory stressors. *Psychol. Health*, 1994.
- Sheffield, D., Carroll D. Task-induced cardiovascular activity and the presence of a supportive or undermining other. *Psychol. Health*, 1996.
- WHO MONICA Project: prepared by Kuulasmaa K. et al. *Baseline population survey data book*. MONICA Memo 178 A. Helsinki, 1990.
- WHO MONICA Project: prepared by Hense H. W. Kuulasmaa K et al. *Quality assessment of blood pressure measurements in epidemiological surveys. The impact of last digit preference and the proportions of identical duplicate measurements*. *Rev. Epidemiol. Santa Publicque*, 1990.
- Гафаров В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / Гафаров В.В. [и др.]—Новосибирск, 2000.
- Гафаров, В.В. Психология здоровья населения в России / Гафаров В.В. [и др.]—Новосибирск, 2002.
- Бююль, А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель: пер. с нем. — СПб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2002.
- Гланц, С. Медико-биологическая статистика: пер. с англ.—М.: Практика, 1998.
- Helsing, K.J., Szklo M., Comstock G.W. Factors associated with mortality after widowhood. *Am. J. Public. Health*, 1981.
- Glicksman, M.D. et al. Social support, marital status and living arrangement correlates of cardiovascular disease risk factors in the elderly. *Soc. Sci. Med.*, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.07.09

УДК 378

Л.А. Никитина, канд. пед. наук, доц., г. Барнаул, E-mail: [nikitina.fnk@rambler.ru](mailto:nikitina.fnk@rambler.ru)

### СТАНОВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье описана форма включения будущего педагога в исследование при подготовке курсовой работы по методике обучения; представлены и обоснованы необходимые исследовательские действия, позволяющие студентам занять субъектную позицию в своём образовании, приобрести опыт методической деятельности, проявив исследовательскую компетентность.

**Ключевые слова:** исследование, образовательная деятельность, методическая деятельность, исследовательская компетентность, субъектная позиция, совместная деятельность, исследовательские шаги, изменение профессиональной подготовки.

Исследование как способ познания присутствует во всех видах деятельности: игровой, учебной, трудовой, профессиональной. Тем не менее, это не означает, что человек несет в себе этот способ уже сформированным в раз и навсегда.



Таблица 1

Специфика курсовой работы по методике		
№	Основания	Характеристики
1	Назначение	Включиться в поиск ответов на вопросы: «Зачем?» «Чему?» «Как?»
2	Предмет изучения	Состояние сформированности предметных знаний, практических действий у младших школьников. Процесс организации деятельности на уроках (учителя и детей).
3	Содержание исследования	-Подбор, изучение и анализ литературы. -Анализ программ, учебников, методических пособий. -Изучение и анализ школьной практики по исследуемому вопросу. -Проведение опытной работы (элементы констатирующего эксперимента). -Анализ и интерпретация результатов опытной работы.
4	Исследовательские умения в выполнении курсовой работы	- Аналитические. - Диагностические. - Коммуникативно-речевые.
5	Позиции студентов в процессе выполнения работы	- Наблюдатель. - Аналитик. - Диагност.
6	Исследовательские шаги в процессе выполнения работы	- Реконструкция опыта (собственного, учителя). - Поиск и анализ литературы. - Разработка программы проведения исследования: формулировка цели, задач, этапов работы. - Разработка программы опытной (экспериментальной) работы: цели, задачи, содержание, прогнозирование результатов (построение гипотезы), подбор (создание) методик для проведения собственно экспериментальной работы, анализ полученных результатов. - Проведение элементов констатирующего эксперимента: выбор формы фиксации, определение критериев и оснований для последующего анализа. - Интерпретация полученных результатов (качественный анализ). - Оформление работы в текст (научный).
7	Результат работы	- Выявление трудностей в овладении детьми каким-либо предметным действием. - Установление причин их появления как в деятельности детей, так и учителя. - Построение возможных путей выхода из трудностей. - Установление специфики методической деятельности учителя в организации образовательной деятельности школьников (изучение опыта работы учителей).

гда застывшей форме. Содержание исследования, способы его осуществления обусловлены спецификой деятельности, в которой оно осуществляется и, главное, готовностью и способностью субъекта деятельности к осуществлению исследования. **Исследовательская компетентность** как проявление *готовности в нахождении, изучении и разрешении возникающей ситуации неопределенности* особенно актуальна в педагогической деятельности учителя, так как организация деятельности учащихся помещает учителя в позицию постоянно-го изучения как самого процесса, ребенка в этом процессе и себя в нем.

Исследовательская компетентность как деятельностное образование формируется, функционирует и проявляется только в процессе осуществления исследования. Знание основ исследования не дает основания говорить о возможности студента провести собственное педагогическое исследование. Лекция и самостоятельное чтение литературы не помещает студента в исследование: он может пересказать материал, употребляя термины, относящиеся к исследованию («противоречие», «проблема», «цель», «метод» и т.д.); может провести отдельную исследовательскую работу, основанную на существующих методиках, но в процессе анализа собранной информации для него наступает момент разрыва между тем, что он прочитал (услышал) и тем, как реально обосновать и сделать выводы. Данная ситуация возникает потому, что им не присвоен *мотив, цель и способ действия* в проведении исследования. Можно много говорить о том, что в образовании существуют противоречия, но как «увидеть» (снять, почувствовать) эти противоречия; что существующие противоречия создают проблемы, которые требуют своего разрешения в теории и практике, но в чем эти *проблемы*, как они *вырастают*; что есть особые методы, позволяющие исследовать возникающие проблемы и найти пути их разрешения, но какой *метод* взять, каким образом *наполнить* его содержанием исследования, как *включить* в процесс и главное, как выбранный метод будет *решать* цель и задачи исследования? Перечень вопросов можно продолжить, однако ответ на них будущий педагог может дать в том случае, если он не только видит значимость и необходимость такого поиска, но и *готов* войти в исследование, осуществить его и тем самым найти ответ на возникший вопрос и преобразовать собственную деятельность.

Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей начальных классов осуществляется через включение их в исследование в процессе изучения дисциплин предметной подготовки (выполнение исследовательских заданий), в рамках курсов по выбору (спецсеминары), выполнение исследовательских заданий в период педагогических практики, участие в студенческих конференциях, кружках, выполнение предусмотренных учебным планом курсовых и дипломных работ.

Особая роль отводится системе спецсеминаров, организуемых на факультете начальных классов в АлтГПА, содержанием которых является непосредственное включение студентов в процесс исследования. Первым шагом в становлении исследовательской компетентности – это *формирование компетентности в работе с литературой* – как источником информации и средством овладения умениями комментировать, интерпретировать и создавать собственные высказывания по материалам прочитанного. Второй шаг – формирование компетентности *в изучении опыта работы учителей*, при знакомстве с основами педагогического исследования, особенностями организации психологического исследования. Третий шаг – включение студентов *в процесс изучения (исследования) методической деятельности учителя* при непосредственном знакомстве с новым предметом «методика обучения ...» и выполнении учебно-исследовательской работы в рамках предмета (написание курсовой). Четвертый шаг – *деятельностное проявление исследовательской компетентности* в процессе выполнения выпускной квалификационной работы, подготовки текста дипломной работы как результата проведенного исследования.

Выполнение курсовой работы по методике обучения способствует созданию **опыта методической деятельности** у будущего учителя через его включение в **процесс исследования**, который предполагает: изучение опыта практической деятельности учителя, существующих подходов в обучении; поиск противоречий в деятельности учителя, детей и собственной деятельности как будущего учителя; постановку проблем и поиск путей их разрешения; создание экспериментальной программы исследования и проведение опытной работы; сбор, обработку информации, результатов и пред-

ставление их в тексте. Отличительной особенностью курсовой работы по методике является проведение *констатирующего эксперимента* как основного вида эксперимента для данного вида работ. Создание программы эксперимента, построение методики его проведения и обработка полученных результатов составляет особую трудность для студентов, выполняющих учебно-исследовательскую работу.

Спецсеминар «Организация исследования в процессе выполнения курсовой работы по методике преподавания» (20 часов) для студентов 4 курса позволяет не только включить будущих учителей в исследовательскую деятельность, но и создать условия для становления и проявления исследовательской компетентности.

**Программа спецсеминара** базируется на следующих **основаниях**:

- **гуманитарный подход** – участие, «втянутость», «включённость» субъекта деятельности в своё развитие и образование через создание ситуаций обращения к существующему опыту исследования и создание (построение) собственного опыта с позиции понимания, осмысления и выстраивания; совместная деятельность в организации и проведения исследования;

- **помещение студента в ситуацию открытия и построения** собственной исследовательской деятельности;

- **исследовательская позиция** (понимание, рефлексия, осмысление и включение), объединяющая одновременно дистанцированность и включённость субъекта в процесс исследования;

- **исследовательское поведение субъекта**, базирующееся на исследовательской активности, позволяет ему включиться в процесс исследования;

- **понимание исследовательской компетентности** как такое овладение (образовательной) деятельностью, которое позволяет человеку, решая ситуации неопределённости, менять (преобразовать, переформировать) свою деятельность и самого себя;

- **ориентация на интерпретацию исследовательской работы** как специфического вида человеческой деятельности.

**Цель спецсеминара**: вовлечь студентов в открытие способов организации и проведения исследования при подготовке курсовой работы по методике обучения (создание условий для появления субъектной позиции).

**Задачи спецсеминара**:

- формирование положительного отношения к исследованию как способу познания будущей профессии и пониманию своего места в ней;
- совершенствование когнитивного опыта в организации исследования;
- формирование опыта в организации экспериментальной работы;
- совершенствование исследовательских умений;
- формирование исследовательской позиции и как результат – исследовательского поведения.

Основная **направленность** семинара – деятельность по открытию и присвоению опыта исследовательской работы, в которой происходит формирование и проявление исследовательской компетентности.

Основной **путь** – от изучения опыта другого к накоплению и созданию опыта собственного, его апробация и реконструкция. На семинаре студенты «пробуют» основные моменты исследовательской работы на материале своих курсовых работ: конструируют, обсуждают, изменяют, наполняют содержанием собственную исследовательскую деятельность.

**Содержание семинара**:

1. **Понимание своего опыта исследовательской деятельности и его описание.**

Обращение к собственному опыту исследовательской деятельности вызвано необходимостью уточнения понимания смысла и значимости предстоящей работы, создания мотива и построению цели.

На семинаре, в котором принимали участие студенты четвертого курса группы колледжа, было предложено выска-

зать свои суждения о понимании смысла и назначения исследования в жизни человека. Ответы студентов сводились к: «необходимости исследования как способа познания окружающего мира»; как «деятельности, в результате которой открывается новое знание»; «исследование – метод в изучении опыта работы учителей»; «исследование – изучение проблемы, внедрение себя в эту проблему. Открытие для себя и окружающих чего-то нового»; «поиск и переработка ранее изученной информации, разработка на основе этой информации новых вопросов и ответов на них». В процессе обсуждения понимания смысла исследования студенты вышли на собственный опыт, который для них складывался из выполнения отдельных видов работ, отражающих учебно-исследовательскую деятельность: написание реферата, курсовой работы в колледже и вузе. Предложение студентам создать текст, в котором они реконструируют собственный опыт в выполнении исследовательской работы, позволило установить, что основное содержание описания опыта составило перечисление тезауруса курсовой работы, а именно: цель, задачи, методы исследования, гипотеза работы, теоретические положения. Проведенное анкетирование позволило определить основные трудности, которые испытывают студенты в процессе выполнения исследования (чаще всего курсовой работы), среди которых были заявлены следующие:

- отсутствие личной заинтересованности в выполнении исследовательской работы: «нет внутреннего мотива, поскольку целью такой работы является получение положительной отметки», «проблема исследования выступает для меня как вынужденная потребность»;

- не востребованность результатов выполненных работ в студенческой аудитории и у учителей: «написанные работы ...лгутся на полках, хотя материал, который находится в них, бывает очень ценен не только для студентов, но и для учителей. Выполненная работа ...не имеет своего продолжения, и, что очень важно, применения на практике»;

- отсутствие литературы по исследуемой теме: «недостаток специальной литературы», «недостаточное количество монографической литературы»;

- анализ результатов опытной работы: «выявить аспекты для сравнения и увидеть общие признаки обучения...», «подсчет результатов, соотнесение полученных данных с задуманными»;

- создание программы экспериментальной работы: «трудно подобрать что-то свое, гораздо легче воспользоваться готовыми материалами»; «трудность в подборе материала, самих методик»; «подобрать эффективные методики»; «основные трудности заключались в практической части, так как она предполагала методику, которую трудно было подобрать»;

- оформление выводов по проведенному исследованию: «формулировка выводов»;

- осуществление исследования: «подготовка к проведению исследования».

Обсуждение описаний собственного опыта, анализ затруднений в осуществлении исследования позволили студентам выйти на понимание ценности и значимости исследовательской деятельности в овладении профессией.

2. **Построение тематического поля исследовательских аспектов современного образования. Вычленение опыта понимания студентами своего аспекта в исследовании образовательной действительности.**

На семинаре студентам предлагался обзор существующих изменений современного образования:

- изменение целей образования (*развитие самостоятельности у учащихся, способности к самоорганизации, к созидательной деятельности, готовности к сотрудничеству; формирование толерантности, терпимости к мнению другого, формирование коммуникативных способностей; формирование высокого уровня правовой культуры*);

- ориентация на конечный результат образования – формирование ключевых компетентностей;

- изменение технологий, методов, форм образовательной практики в соответствии с выдвинутыми целями и результатами образования;

- появление движения от инноваций в образовании к образовательным инновациям, которые «трактуются как становление личного, субъективного и личностного действия человека в образовании» (Г.Н. Прокументова). В связи с этим изменяется характер образования, оно «ориентировано на волеизъявление человека в свое образование на возможность и необходимость влияния человека на свое образование, на создание им новых образовательных форм» [1, с. 11]

Представление участниками семинара своей темы исследовательской работы и понимание ими места исследуемой темы в тематическом поле образовательных аспектов позволило студентам выйти на необходимость обоснования актуальности через разработку и апробацию исследовательских процедур: наблюдение, изучение литературы, проведение интервью и разработка анкет.

### 3. Построение проблемы исследования.

Анализ курсовых и дипломных работ, выполненных студентами за предыдущие годы обучения, показал, что вычленение проблемы, которая является основанием в выполнении всей исследовательской работы, сводится к указанию на значимость рассматриваемой темы. Установление противоречий, предполагающее обращение к практике работы учителя, ее анализа и сопоставление с существующими запросами общества к образованию, чаще всего сводится студентами на указание несоответствия требований программы и результатов обучения, т. е. рассматривается один из аспектов – усвоение предмета детьми.

Определить противоречия и выйти на проблему позволяет приобретение исследователем готовности *рассматривать опыт учителя* с разных точек зрения (разных позиций), *формулировать вопросы для изучения, выстраивать их в соответствии с занимаемой позицией*.

На семинаре студентам предлагалось на основе анализа текстов-описаний, созданных учителями в момент своего вхождения в тему школьного семинара «Формирование у младших школьников умения ставить вопросы к тексту художественного произведения», установить противоречия, которые поставили учителей перед проблемной ситуацией. Выявить, какие действия предприняли учителя, для разрешения создавшейся ситуации и определить свое видение проблемы с позиций: будущего учителя, родителя, завуча, сформулировав вопросы. Такое аспектное видение текста, способствует пониманию способов вхождения в проблему предстоящего исследования.

Обнаружить проблему, обозначить (назвать, сформулировать) – важнейшее действие в педагогической практике учителя. От того, сможет ли учитель «увидеть» проблему, зависит последующий процесс организуемой им деятельности: можно «перешагнуть» ее и пойти по спланированному ранее пути, либо изменить этот путь с учетом возникшей ситуации неопределенности. Тем самым в деятельности учителя и учащихся возникнет не только понимание, но и появятся условия для плодотворного осуществления самой деятельности. Видение проблемы напрямую связано с вычленением противоречий, которые и обуславливают ее появление.

В процессе организации работы над курсовой на семинаре студентам предлагались следующие задания:

- на основе *анализа литературы* по выбранной ими теме (нескольких статей разных авторов) *установить точки совпадения и расхождения* в обсуждаемой теме. Обозначить противоречия и сформулировать проблему;

- на основе *анализа практической деятельности учителя* (анализ уроков по одной теме) и методических требований к организации обучения *установление противоречий и причин их появления*, формулирование проблемы;

- *описание опыта* учителей по рассматриваемой теме и определение *собственного видения* данного опыта (его реконструкция, которая предполагает не пересказывание действий, совершаемых учителем, а высвечивание противоречий, поста-

новку вопросов к восстанавливаемому опыту, собственные комментарии);

- *подготовка вопросов для интервью* с учителями по интересующему вопросу, анализ ответов и *феноменологическое описание* результатов, позволяющее *сформулировать проблему*;

- *самоанализ собственной методической деятельности* при подготовке к уроку, в процессе его проведения и *выстраивание проблемных точек* в анализируемой деятельности.

Увидеть проблему в собственной методической деятельности с помощью исследовательских шагов позволит будущему учителю наметить аспекты образовательной деятельности, осуществляемой как в процессе учения в вузе, так и в период прохождения педагогической практики.

Описание ситуаций, которые вызывают у исследователя интерес (удивление), осмысление этой ситуации и, главное, обращение к своему пониманию выявленного позволяют определить противоречия и построить проблему исследования

Одновременно идет осваивание исследовательских процедур (рефлексия опыта работы учителей, описание опыта и нахождение точек разрыва между запросами и результатами, нахождение мест противостояния, фиксация и постановка проблемных вопросов).

### 4. Построение объекта и предмета исследования.

Методологическое знание об объекте и предмете еще не позволяет определить каждому студенту объект и предмет своей курсовой работы. Необходимость удержания темы, противоречий и проблемы составляет сложность в процессе построения объекта и предмета. Анализ предложенных вариантов курсовых работ, выполненных студентами разных лет, позволил участникам семинара наметить вопросы для обсуждения, которые затем составили основание для критериев в анализе представленного материала. Вопросы для обсуждения студенты формулировали сами:

- *Что включает в себя объект? Предмет?*

- *Откуда выделяется объект и предмет?*

- *Какое место занимает объект и предмет в исследовании?*

- *Как соотносятся объект и предмет между собой?*

- *Может ли меняться объект и предмет в теме курсовой работы?*

- *Что произойдет с темой, если изменить объект и предмет? Изменится ли она?*

- *Что позволяет правильно (полно) сформулировать объект и выделить предмет исследования?*

- *Как объект и предмет исследования будут влиять (и будут ли) на цель и задачи исследования?*

Исследуя тексты курсовых работ, в процессе коллективного обсуждения были сформулированы критерии в построении объекта и предмета исследования:

- в одном объекте можно назвать множество предметов, выделение одного из них обусловлено теми противоречиями, которые были определены и проблемой, которую предстоит разрешить;

- обозначение объекта обусловлено той исследовательской позицией, которую занимает исследователь;

- объект вычленяется на основе анализа противоречий, существующих в образовательной практике, а предмет становится аспектным видением объекта.

### 5. Создание программы исследовательской работы.

Исследовательская программа включает в себя описание проводимого исследования с позиции построения темы исследования, основной цели и задач, выбор методов, определение содержания проводимой работы.

### 6. Построение экспериментальной программы.

В процессе продвижения по этапам исследовательской деятельности студенты вышли на необходимость выбора исследовательских процедур в проведении экспериментальной работы. Опыт-экспериментальная работа при выполнении курсовой работы в области методики обучения предполагает детализированное изучение практической деятельности уча-

щихся, поскольку именно она является чаще всего предметом исследования (сформированность умений, способов действий, качеств личности, ценностных отношений и др.). В процессе совместной деятельности (на основе анализа ситуаций, тестов и т. п.) студенты вышли на необходимость построения оснований для выбора экспериментального материала (упражнения, тексты, задачи и пр.). Поиск осуществлялся в результате обсуждения вопросов: «Что составляет цель и задачи экспериментальной работы?», «Каким образом в экспериментальной работе решается основная цель исследования?», «Что является основанием для выбора материала экспериментальной работы?», «Каким образом сформулировать критерии, по которым будет отслеживаться результативность вновь созданной методики?», «Как анализировать, интерпретировать полученные данные?» и др.

Каждый студент по своей проблеме исследования представлял программу экспериментальной работы, ориентируясь на заявленную цель. В результате обсуждения созданных программ происходила наработка критериев анализа представленных программ относительно соответствия теме, цели, задачам, созданным методикам, основаниям в анализе полученных данных.

#### 7. Подготовка, презентация проведенной работы.

В качестве продукта работы на семинаре стало представление студентами обоснования темы курсовой работы, которое включало:

- описание актуальности рассматриваемой темы на основе изучения опыта работы учителей, собственного понимания, проведенного интервьюирования;

- представление противоречий, выявленных в результате анализа и описания ситуаций из школьной практики, изучения литературы, постановка проблемных вопросов и формулирование проблемы;

- постановка цели и задач исследования;

- представление содержания работы (описание последовательности представления содержания);

- обоснование программы экспериментальной работы.

Создание текста обоснования для студентов вызывает несомненные трудности, которые обусловлены отсутствием

сформированности у них умений в создании письменных высказываний, требующих не констатации отдельных аспектов плана изложения, а прописывания собственных суждений, установления причинно-следственных отношений в описываемых аспектах. Научение построению текста вызвало необходимость выполнения таких условий:

- включение текстов-описаний, созданных другими, с тем, чтобы, проанализировав их, установить критерии и последовательность в изложении мысли;

- проба собственных сил в создании небольших текстов в соответствии с выделенными аспектами изложения;

- анализ созданного текста (самостоятельный или коллективный) по критериям, обозначенным в процессе совместного обсуждения;

- корректировка созданного текста в соответствии с проведенным анализом;

- участие в обсуждении текстов, созданных другими;

- самоанализ собственных действий в результате проведенного и представленного исследования.

#### 8. Самоанализ (рефлексия) своего продвижения в построении исследования.

В результате совместной работы на семинаре была выявлена необходимость в осуществлении рефлексии, которая предполагает обращение к шагам осуществляемой деятельности и поиск в ней успешности или затруднений, понимание качества выполняемых исследовательских действий, выстраивание перспектив в совершенствовании осуществляемой работы. Анализ работы других и собственной требует овладение студентами экспертных действий, через которые и проявляется сформированность исследовательской компетентности.

Включение студентов в организацию процесса исследования при подготовке курсовой работы по методике обучения, присвоение ими исследовательских действий в ходе постановки и решения исследовательских задач, овладение опытом феноменологического описания исследования позволяют создать условия для формирования и проявления исследовательской компетентности будущих учителей.

#### Библиографический список

1. Переход к Открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – Ч. 1.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 681.3(07)

*Н.Ю. Королева*, канд. пед. наук, доц. МГПУ, г. Мурманск, E-mail: koroleva.nu@gmail.com

*Д.П. Тевс*, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tewws@uni-altai.ru

### КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СОСТАВЛЯЮЩИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ

В работе рассматривается процесс формирования различных уровней компетентности (ключевого, базового, специального) будущего специалиста в информационных видах профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе (на примере учителя информатики).

**Ключевые слова:** компетентность, информационные виды деятельности специалиста, профессиональная подготовка учителя информатики

В условиях развития информационного общества, постоянного роста использования информационных технологий, существенного изменения характера и видов профессиональной деятельности все большее значение приобретает развитие у будущего специалиста (в том числе, и у учителя информатики) видов деятельности в области информационных технологий, их освоение и использование в контексте сетевого взаимодействия.

Согласно современной концепции развития российского образования профессиональная подготовка, специалиста в основном, будет осуществляться на образовательной модели,

условно называемой «образование для будущего» и базирующейся на компетентностном подходе. Перечислим факторы, которые характеризуют ее согласно работе [1, с. 14]:

- смещение основного акцента с усвоения значительных объемов информации, накопленной впрок, на овладение способами непрерывного приобретения новых знаний и умения учиться самостоятельно;

- освоение навыков работы с любой информацией с разнородными, противоречивыми данными, формирование навыков самостоятельного (критичного), а не репродуктивного мышления;

– дополнение традиционного принципа «формировать профессиональные знания, умения и навыки» принципом «формировать профессиональную компетентность».

Компетентность специалиста с высшим образованием Ю.Г. Татур [2] описывает как проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Учитывая работы [3; 4], В.А. Адольф [5] говорит о том, что *информационная компетентность*: (1) как компонент *ключевой компетентности* в подготовке педагога предполагает освоение обобщенных видов информационной деятельности человека на основе использования ИКТ; (2) как компонент *базовой компетентности* в подготовке педагога предполагает освоение информационной деятельности, способов использования ИКТ в образовательном процессе, в профессионально-педагогической деятельности учителя; (3) как компонент *специальной компетентности* в подготовке педагога предполагает обеспечение готовности учителя к использованию различных видов информационной деятельности, средств ИКТ в предметной методике.

Е.А. Ракитина [4] формулирует и описывает следующие *основные компетенции*, которые могут быть сформированы у обучаемых в процессе изучения информатики и ИКТ: (а) *компетенция в сфере информационно-аналитической деятельности*; (б) *компетенция в сфере познавательной деятельности*; (в) *компетенция в сфере коммуникативной деятельности*; (г) *технологическая компетенция*; (д) *компетенция в области техникознания*; (е) *компетенция в сфере социальной деятельности и преемственности поколений*.

Подготовка будущего специалиста в логике компетентностного подхода сводится к формированию его *профессио-*

*нальной компетентности* через постепенное развитие, формирование и становление ее уровней (ключевого, базового, специального).

На современном этапе информатизации образования можно говорить о том, что компетентность будущего специалиста в информационных видах деятельности формируется при активном использовании средств ИКТ в процессе овладения им различных дисциплин профессиональной и предметной подготовок согласно выбранному профилю подготовки в рамках ГОС ВПО, а также дисциплин специализации (рис. 1).

Приведем краткое описание предлагаемой на рисунке схемы. Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность (ИКТ-компетентность) выпускника школы понимается нами, согласно модели Б7, описанной в работе [1], как «способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, ее определения (идентификации), организации, обработки, оценки, а также ее создания-производства и передачи-распространения, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях информационного общества, в условиях экономики, основанной на знаниях» [1, с. 16].

В рамках профессиональной подготовки в блоке естественно-научных дисциплин (ЕН) федерального компонента ГОС ВПО, будущие специалисты изучают не только дисциплину «Информатика», но и «информатические» курсы, реализуемые за счет регионального и вузовского компонентов (НРК, КПВ), которые, как правило, поддерживают освоение информационно-коммуникационных технологий («Информационные технологии в профессиональной деятельности»). Тем не менее, наибольшее влияние на формирование компетентности будущего специалиста в информационных видах его профессиональной деятельности окажет *систематическая востребованность его умений при выполнении различных работ на основе использования ИКТ* по дисциплинам предметной подготовки.

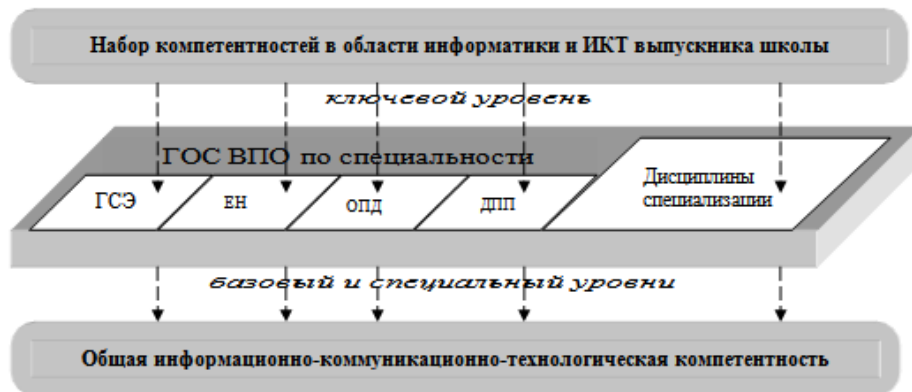


Рисунок 1. Формирование компетентности специалиста в сфере информационных видов деятельности

Таблица 1

Влияние дисциплин предметной и специализированной подготовок на формирование уровней компетентности учителя информатики в области информационных видов деятельности

<p><b>Компетенции в области информационных видов деятельности</b> (по Ракитиной Е.А.)</p>	<p><b>Развитие ключевых и формирование базовых уровней компетентности</b></p>	<p><b>Дисциплины предметной подготовки учителя информатики (ГОС ВПО)</b></p>	<p><b>Развитие базовых и формирование специальных уровней компетентности</b></p>	<p><b>Дисциплины специализации «Системный администратор учебных компьютерных сетей»</b> (по Каракозову С.Д.)</p>
---	---	--	--	--

Понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в профессиональной деятельности		Информационные системы; Компьютерные сети, Интер-нет, мультимедиа технологии; Архитектура ЭВМ; ТиМОИ; Аудио-визуальные технологии обучения, ИКТ в учебном процессе; Современные средства оценивания результатов обучения.		Введение в теорию информационных процессов и систем; Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения; Технологии проектирования, обслуживания и администрирования учебных компьютерных сетей.
Знание свойств и характеристик профессионально важной информации		Теоретические основы информатики; ПО ЭВМ; Информационные системы; Компьютерное моделирование; Основы искусственного интеллекта; Программирование; Компьютерные сети, Интернет, мультимедиа технологии; Основы микро-электроники; Архитектура ЭВМ; ТиМОИ; Современные средства оценивания результатов обучения.		Введение в теорию информационных процессов и систем; Сетевые операционные системы и их применение; Математические основы архитектуры и топологии компьютерных сетей; Основы информационной безопасности; Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения; Технологии проектирования, обслуживания и администрирования учебных компьютерных сетей.
Знание основных типов информационных систем, используемых в профессиональной деятельности, и владение навыками работы с этими системами		Информационные системы; ПО ЭВМ; ТиМОИ; Современные средства оценивания результатов обучения; Компьютерные сети, Интернет, мультимедиа технологии; Архитектура ЭВМ.		Введение в теорию информационных процессов и систем; Математические основы архитектуры и топологии компьютерных сетей; Педагогические технологии информационно-образовательных систем обучения.
Сформированная потребность в использовании средств ИВТ при решении профессиональных задач, базирующаяся на осознанном владении информационными технологиями и техническими навыками взаимодействия со средствами автоматизации		Выполнение различных видов учебной работы по изучаемым дисциплинам, основанное на широком использовании информационно-коммуникационных технологий: поиск и получение новых предметных и профессиональных знаний; научно-исследовательские работы (доклады, рефераты, курсовые); выполнение практических, лабораторных работ; практикумы по дисциплинам; самостоятельная работа по освоению дисциплин; учебная практика на ЭВМ; педагогическая практика; выпускная квалификационная работа.		

Учитывая сказанное выше и понимая под будущим специалистом учителя информатики, можно уточнить, что основное развитие ключевого и формирование базового уровня его компетентности в области информационных видов деятельности в основном будет обуславливаться востребованностью его ИКТ-компетентности при освоении различных дисциплин профессиональной подготовки. Существенное влияние окажет изучение в блоке общепрофессиональных дисциплин (ОПД), таких курсов дисциплины «Теория и методика обучения информатике», как «Аудиовизуальные технологии обучения информатике» и «Использование информационных и комму-

никационных технологий в учебном процессе», а так же дисциплина «Современные средства оценивания результатов обучения»!

Очевидно, что на формирование базового и развитие специализированного уровней, несомненно, окажут дисциплины предметной и специализированной подготовок. Так, на углубление предметной подготовки будущего учителя информатики направлены такие специализации, как «Организатор информатизации образования» [6, с. 245-257], «Системный аналитик информационно-образовательных систем» и

«Системный администратор учебных компьютерных сетей» [7, с. 127-131].

Выпускник вуза, по мнению Е.А. Ракитиной [4], должен обладать компетентностью в сфере *информационных видов профессиональной деятельности*, которая трактуется автором как:

– понимание закономерностей и особенностей протекающих информационных процессов в профессиональной деятельности;

– знание свойств и характеристик профессионально важной информации;

– знание основных типов информационных систем, используемых в профессиональной деятельности, и владение навыками работы с этими системами;

– сформированная потребность в использовании средств ИВТ при решении профессиональных задач, базирующаяся на осознанном владении информационными технологиями и техническими навыками взаимодействия со средствами автоматизации [4, с. 17].

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает процесс формирования ИКТ-компетентности будущего учителя информатики, к которому в современных условиях создания единого информационно-образовательного пространства, учебно-воспитательным процессом предъясняются особые требования.

Безусловно, предметная подготовка будущего учителя информатики, согласно ГОС ВПО, обеспечивает ему развитие и формирование необходимых уровней ИКТ-компетентности. Но именно специальная компетентность в области сетевых технологий, обеспечит ему возможность решать задачи по созданию и функционированию информационно-образовательной среды образовательного учреждения в контексте сетевого взаимодействия.

С учетом вышесказанного представим влияние дисциплин предметной и специализированной подготовки будущего учителя информатики «Системный администратор учебных компьютерных сетей» на развитие и формирование различных уровней его специализированной компетентности в области сетевых технологий – создание и поддержка учебной компью-

терной сети, как основы информационно-образовательной среды учебного заведения (таблица 1).

Учитывая наши рассуждения и понимая под будущим специалистом учителя информатики, можно, согласно работам [5; 3], рассматривать его специальную компетентность, выделяя в ней ключевой, базовый и специальный уровни, как результат специализированной подготовки будущего учителя в соответствующей предметной области. Рассматривая во взаимосвязи с базовой подготовкой составляющие профессиональной компетентности учителя информатики, как специалиста в области информационно-образовательных систем, С.Д. Каракозов [7] формулирует ее составляющие. Согласно этому подходу можно уточнить уровни этой компетентности через более узкую детализацию профессиональных задач для конкретизации профиля «Системный администратор учебных компьютерных сетей», понимая специальную компетентность как результат специализированной подготовки будущего учителя информатики в области сетевых технологий. В частности, выделить:

• **ключевой уровень:** (а) в области педагогических технологий; (б) в области информационных технологий;

• **базовый уровень:** (а) в области телекоммуникационных технологий; (б) проектирование и создание учебной компьютерной сети, как основы информационно-образовательной среды учебного заведения;

• **специальный уровень:** (а) администрирование учебной компьютерной сети (управление обработкой неисправностей, конфигурацией, использованием ресурсов, производительностью, безопасностью); (б) методическое сопровождение информационно-образовательной среды учебного заведения.

Таким образом, в условиях широкомасштабного формирования единого образовательного пространства и уже вполне сформировавшейся ИКТ-насыщенной образовательной среды, можно говорить о том, что в настоящий момент особую актуальность приобретают научно-методические работы, направленные на развитие в системе профессионального образования специализированной подготовки будущих специалистов в информационных видах его профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Бурмакина, В.Ф. Большая Семерка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность / В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина. – М.: НФПК, 2007.
  2. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур // материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
  3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
  4. Ракитина, Е.А. Построение методической системы обучения информатике на деятельностной основе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Ракитина. – М., 2002.
  5. Адольф, В.А. Методологические подходы к формированию информационной культуры педагога / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Информатика и Образование. – 2006. – № 1.
  6. Учебно-методический комплект по специальности 031000 Информатика. – М.: Изд-во Флинта, Наука, 2002.
  7. Каракозов, С.Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования: монография / С.Д. Каракозов; под ред. Н.И. Рыжовой. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
- Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 37.015.31

**О.Г. Хмелева**, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: barinov\_77@mail.ru

## СМЫСЛОВОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ СУБЪЕКТА

**Ключевые слова:** профессиональное сознание, структура образа сознания, методы диагностики, смысловое опосредствование, пространство образа.

Смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста к исследованию профессионального сознания субъекта деятельности в современной психологической науке и практике очевидно. Цель данной работы состоит в изучении влияния смыслового опосредствования на состояние струк-

турных компонентов образа профессионального сознания будущих педагогов.

Профессиональное сознание будущего педагога, развитие его ценностей, смысловых образований, рефлексии, рассматривается как основное содержание процесса профессионализации (Е.И. Исаев и др.). Необходимость специальной

работы по развитию профессионального педагогического сознания отмечается в ряде исследований. Между тем профессиональное сознание «зачастую складывается стихийно» (А.К. Маркова). Несмотря на имеющиеся исследования, посвященные различным аспектам изучения профессионального сознания педагога, проблема далека еще от своего окончательного решения. В отечественной психологии отсутствуют специальные исследования, объектом которых является психологическая природа профессионального сознания будущего учителя, хотя существует определенный потенциал теоретических и эмпирических исследований по интересующей нас проблеме (Г.В. Акопов, А.И. Смоляр и др.).

Л.С. Выготский создал теорию сознания, где оно было понято как феномен, которому внутренне присущи культура и практика. Ее можно было бы назвать не только культурно-исторической, но и с равным успехом культурно-практической, поскольку один из основных смыслов слова «историческая» в принятом названии отражает идею генезиса сознания, но не естественного (поэтому это не «генетическая психология», как у Ж. Пиаже), а искусственного, производимого совместной деятельностью, опосредствованной культурными средствами, т. е. практикой [1, с. 35].

В данном исследовании основой опосредствования выступают смыслы, т. к. профессиональное сознание рассматривается нами как феномен, которому априори присущи процессы смысловой трансформации. Процесс смыслового опосредствования совершается на разных уровнях психического отражения и зависит от многих детерминант: от содержания выполняемой деятельности, от ситуации, в которую данная деятельность включена, от целей, которые ставит перед собой человек, от степени иерархизации его мотивов [2], от самооценки, от восприятия людей, с которыми вступает в общение [3], от направленности личности [4].

Процесс смыслового опосредствования в становлении профессионального сознания субъекта носит регулирующий характер. Безусловно, смысл помогает человеку овладеть своим поведением и направить его сообразно своим целям. Отсюда трансформация смыслов в становящемся профессиональном сознании занимает достойное место в триаде «смысловое опосредствование – становление профессионального сознания – поведение».

Для осуществления нашего исследования и проверки эффективности опытно-экспериментальной работы важным является адекватный выбор методов диагностики феномена сознания. По нашему мнению, письменные работы – это ключительные инструменты в работе с сознанием человека, тем более на этапе его становления. Профессиональная самоидентификация осуществляется на основе внутреннего диалога человека с самим собой. В нашем исследовании мы выбрали методику, позволяющую фиксировать не только текст, но и изображение, образ, который возникает у испытуемого в ответ на слово-стимул.

Понятие «образ» рассматривается в философии как форма отражения объекта в сознании человека и результат отражательной (познавательной) деятельности субъекта, в психологии как чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику [5, с. 204]. Образ является важнейшей компонентой действий субъекта, ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени. Он складывается в результате процесса восприятия и включает комплекс свойств: различные взаимосвязанные ощущения; предметность, целостность, константность, категориальность (осмысленность и означенность) [6, с. 218].

Психологи, по мнению В.М. Аллахвердова, не случайно любят так называемый ассоциативный эксперимент, когда испытуемых просят назвать в ответ на предъявляемое слово «первое слово, которое придет в голову». Предполагается, что эти первые слова испытуемых отражают их неосознаваемые установки и желания. Ведь их ответ, утверждают глубинные психологи, чем-то предопределен, но поскольку сам человек

не осознает причины появления именно этой ассоциации, то, следовательно, за это ответственно нечто неосознаваемое [7, с. 22].

Мы осознаем лишь результат – однозначный смысл образа. Требуется продолжение образа (рисунка) в тексте, чтобы понять, что у образа (рисунка) был иной смысл. Для более понятного и подробного пояснения сказанного, обратимся к материалам, которые были получены нами в результате проведения диагностических процедур.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение пяти лет с 2004 г. по 2009 г. на базе факультета начальных классов Алтайской государственной педагогической академии в рамках специальных курсов «Методологические основы и технологии развивающего образования» и «Смысловая педагогика».

Для экспериментальной организации процесса смыслового опосредствования становления профессионального сознания субъектов учебной деятельности нами была предложена особая форма взаимодействия со студентами – ведение портфолио. Изначально главным предназначением работы с портфолио выступала необходимость взаимообмена впечатлениями, эмоциями, пожеланиями после каждого занятия. То есть в какой-то степени портфолио наделяется ролью передатчика, способного осуществлять обратную связь между субъектами совместной учебной деятельности. Однако на первый взгляд достижение такой примитивной задачи портфолио позволило перевести такого рода письменную деятельность на совершенно иной уровень обобщения. Постепенно у всех участников педагогического процесса развивалась потребность в регулярном взаимообмене, но уже не только какими-то мыслями и идеями, а еще и собственными, ярко переживаемыми смыслами. Так возникла вполне очевидная, свободная, а главное всем необходимая деятельность по рефлексивному анализу и созданию письменных работ – текстов, рисунков и т. д.

В целях диагностики образа сознания будущих педагогов до эксперимента и после него были сформированы две группы респондентов: контрольная и экспериментальная. Всего в обследовании приняли участие 104 студента, по 52 человека в каждой группе. Диагностические замеры проводились ежегодно, однако здесь мы приведем результаты диагностики в период с третьего по пятый курс, т. к. обозначенная выше работа проводилась, начиная с третьего курса. На первом и втором курсах статистически значимых изменений не происходило. В этой связи нами было принято решение представить только ценные в рамках настоящего исследования результаты. Для нас, в данном случае, было важным отследить динамику становления профессионального сознания в экспериментальной и контрольной группах. Важно определить значимость специально созданного процесса смыслового опосредствования и обозначить степень включенности студентов в контекст будущей профессиональной деятельности.

Для выявления основных узлов образа сознания будущего педагога и проявления чувственной ткани в каком-либо из векторов, нами за основу был взят известный метод «Пиктограмма», предложенный А.Р. Лурия. Метод представляет собой вариант опосредствованного запоминания, однако применяется он не столько для исследования памяти, сколько для анализа характера ассоциаций испытуемых.

В рамках нашей работы названный метод модифицирован и максимально приближен к задачам исследования. Для этого нами предлагалось не восемнадцать слов и словосочетаний (как предполагается в классическом варианте метода «Пиктограмма»), а всего одно. В качестве слова (словосочетания) было выбрано «педагогическая профессия». К сделанному изображению мы просили испытуемых записать, что они нарисовали (это важно в том случае, когда рисунки неразборчивые, выполнены неряшливо, неаккуратно) и далее кратко обосновать возникшую ассоциацию в словах, т. е. написать почему автор изобразил именно этот знак, символ, рисунок и т. д.

В результате анализа полученного образа каждого испытуемого создавалась таблица, в которую были занесены необ-



ходимые сведения по параметрам: наличие рисунка; образ – что нарисовано; обоснование образа – почему нарисовано именно это; полюс структуры образа. Последнее выполнялось нами. В итоге мы получили различные варианты структуры образа сознания испытуемых относительно профессии педагога.

Анализ результатов диагностических процедур осуществлялся нами на основе исследования Ф.Е. Василюк, где автором выделены следующие структурные узлы образа. Внешний мир представлен предметным содержанием, мир культуры – значением, представителем языка является слово, а внутреннего мира – личностный смысл. Чувственная ткань живет и движется в четырехмерном пространстве образа, задаваемом силовыми полями его узлов, и, будучи единой, она вблизи каждого из полюсов как бы уплотняется, концентрируется, приобретает характерные для данного измерения черты [8, с. 8].

Модель структуры образа, предложенная Ф.Е. Василюк, представляется нам продуктивной в плане возможностей описания и анализа различных феноменов профессионального сознания испытуемых. В рамках данной работы проанализируем полученные структуры образов респондентов по самым информативным точкам модели.

Опишем результаты диагностики, полученные нами до и после проведения формирующей части опытно-экспериментальной работы. В таблице представлены количественные показатели состояния каждого компонента структуры сознания, кроме зоны чувственная ткань (таблица 1).

Выше указано, что чувственная ткань – это особая часть образа, т. к. она пронизывает все его пространство. В этой связи описанию особенностей состояния чувственной ткани будет отведено специальное место в работе.

Таблица 1

Структура образа профессионального сознания студентов  
(до и после эксперимента, в %)

Этапы эксперимента	Структурные компоненты образа профессионального сознания							
	Значение		Предметное содержание		Личностный смысл		Слово (знак)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
До	9,6	13,5	48,1	48,1	40,4	34,6	1,9	3,8
После	11,4	19	39,2	1,9	45,6	71,5	3,8	7,6

Итак, полюс предмета или предметного содержания образа, как правило, является самым распространенным образом сознания, который мы наблюдали у наших испытуемых на контрольном этапе исследования.

Закрепленные испытуемыми в полюсе предмета образа очень просты и понятны. Например, респондент на заданное словосочетание «педагогическая профессия» рисует солнце и в обосновании фиксирует «Солнце дарит людям тепло, защиту, жизнь. Так же и в педагогической профессии учитель дает детям знания, тепло и защищает их». Испытуемый не заикливается на значении заданной ему идеи, он просто находит что-то подходящее из окружающего мира. Таким подходящим предметом оказывается солнце.

Рассмотрим далее содержание вектора личностный смысл. К примеру, на рисунке респондента изображены руки учителя и ребенок. В обосновании автор пишет: «В моих руках счастье и будущее наших детей». Еще пример. Изображение учителя и учеников и между ними показаны взаимосвязи. В объяснении к рисунку автор пишет: «Я часть того, что может сделать мир лучше». Если обратить внимание на содержание приведенных примеров, то, безусловно, ясно, что главным отличительным признаком образов сознания, находящихся в векторе личностный смысл, являются обозначенные в высказываниях слова о самой личности. Стимульное слово сразу же помещает сознание испытуемого в контекст личной жизни, как если бы он отвечал на вопросы: «Что для вас лично означает педагогическая профессия? С чем для вас связывается словосочетание «педагогическая профессия?» и т. д.» В этом случае авторы образов обращаются к своей собственной жизни и ищут все объяснения там. Здесь только свое, личное, близкое и понятное только самому испытуемому. Интересно, что респонденты сразу же примеряли слово-термин на себя, не раздумывая над его значением вообще.

Считаем, что значительное увеличение числа работ, содержащих личностный смысл, произошло в связи с проведенной нами работой. Студентам предоставлялась возможность остановиться, задуматься и понять, что я есть в этом мире, и, каков смысл обучения в вузе.

Следующий вектор, который также представлен в результатах обследования в таблице – слово (знак). В одной из работ испытуемый изобразил первую и последнюю букву алфавита и над ними знак бесконечности. В объяснении автор отмечает: «Я не знала как изобразить то, что учитель должен много знать и не останавливаться никогда в своих познаниях, поэтому нарисовала знания от А до Я, а путь между ними равен бесконечности».

В таблице 1 видно, что полюс слово (знак) встречается лишь эпизодически. Возможно, это связано с тем, что для представления знаковой системы необходим сформированный высокий уровень обобщения, который, как показывает исследование, слабо развит на нашей выборке. Требуется, очевидно, более длительная формирующая работа по развитию данного контекста.

Среди пиктограмм словосочетания «педагогическая профессия» встречаются изображения книги, совы. В объяснениях к рисункам обычно записано: «Как известно, сова – символ мудрости. Только мудрый учитель может быть компетентен в педагогической профессии». «Каждая книга является источником знаний. Учитель обладает большим количеством знаний. Он является энциклопедией».

Характерной особенностью образов, в которых передается полюс значения, является то, что испытуемый не окрашивает эмоциями, своим отношением и чувствами представленный образ. Он вспомнил всем известную фразу о том, что книга это источник знаний. Книга относится к предметам культуры, поэтому она может быть рассмотрена как образ, относящийся к полюсу значения.

Таким образом, анализ результатов диагностики, позволяет вычислить значение  $\chi^2$  до введения экспериментальных условий и после их реализации. В контрольной группе статистически значимых различий обнаружено не было. Однако полученное нами в экспериментальной группе значение  $\chi^2_{\text{экспер.}} = 43,47$  больше соответствующего теоретического значения  $\chi^2_{\text{теор.}} = 7,81$  для  $v = 4 - 1 = 3$  степеней свободы, при вероятности допустимой ошибки меньше чем 5%.

Следовательно, в период с 2004 г. по 2009 г. произошли существенные, значимые изменения в структуре образа профессионального сознания субъектов экспериментальной группы. Это мы можем утверждать, допуская ошибку меньше чем 0,05.

Обратимся теперь к описанию еще одного, несомненно, важного компонента в структуре образа сознания – чувственная ткань.

Существующее в теории А.Н. Леонтьева понятие чувственной ткани, по мнению Ф.Е. Василюк, фиксирует только часть, только аспект той реальности, которая в целом заслуживает имени «чувственная ткань» [8, с. 7].

По нашему мнению, чувственная ткань – это особая субстанция, занимающая вездесущее место в структуре образа сознания человека. Это та особенность, которая приписывается не снаружи всем предметам, значениям, словам и т. д., а та сущность, которая возникает изнутри личности, она рождает

ся в ней и неотделима от нее. Именно поэтому зафиксированные предметы, значения, слова начинают оживать, если они обогащаются душевной силой и наполняются эмоциональной энергией автора.

Обратимся к таблице 2, в которой представлены значения чувственной ткани сознания испытуемых до и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы (таблица 2).

Таблица 2

Результаты обследования чувственной ткани в структуре профессионального сознания  
(до и после эксперимента, в %)

Этапы эксперимента	Представленность чувственной ткани в компонентах образа профессионального сознания							
	Чувственная ткань значения		Чувственная ткань предметного содержания		Чувственная ткань личностного смысла		Чувственная ткань слова (знака)	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
До	-	-	17,1	15,2	28,5	24,7	5,7	3,8
После	1,9	3,8	19	32,3	34,2	45,6	3,8	9,5

Как видно из результатов исследования чувственной ткани образа профессионального сознания эти проявления очень эпизодические, особенно в контрольной группе. Вероятно, что испытуемые еще не прочувствовали изнутри профессию учителя и эмоционально не переживают, связанные с ней мотивы учения в вузе. Полученные результаты исследования позволяют нам говорить о несформированности чувственной ткани профессионального сознания, даже у студентов-выпускников. Кроме того, не наблюдается также статистически значимой динамики в качественном изменении чувственной ткани в структуре образа профессионального сознания субъектов контрольной группы. Однако полученное нами значение  $\chi^2$  в экспериментальной группе  $\chi^2_{\text{экспер.}} = 45,46$  больше соответствующего теоретического значения  $\chi^2_{\text{теор.}} = 7,81$  для  $\nu = 4-1=3$  степеней свободы, при вероятности допустимой ошибки меньше чем 5%. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в чувственной ткани структуры образа профессионального сознания субъектов экспериментально подтвердилась. Становление профессионального сознания субъектов стало более эффективным

благодаря процессу смыслового опосредствования, введенного в экспериментальной группе. Это мы можем утверждать, допуская ошибку, не превышающую 5%.

Наши результаты опытно-экспериментальной работы в целом подтверждаются исследованиями ряда авторов (Г.В. Акопов, П.В. Лебедчук, Л.М. Митина, А.А. Реан, Е.И. Рогов, В.П. Саврасов, В.А. Якунин и др.), посвященными изучению динамики развития профессионального сознания субъекта. Отмечается некоторое замедление его темпов в целом и отдельных его свойств у студентов-выпускников.

Итоги опытно-экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы. В реальной практике подготовки специалистов целенаправленной работы по становлению их профессионального сознания в контексте смыслового опосредствования не осуществляется, преобладает только наличие стихийного процесса, как побочного продукта профессионального образования. Становление профессионального сознания субъекта является более эффективным, если реализуется процесс смыслового опосредствования, организованный через смыслопорождающую деятельность субъекта.

#### Библиографический список

1. Василюк, Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1996. – №6.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
3. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Издательство Московского университета, 1982.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2009.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПОД, 1999.
6. Грановская, Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М. Грановская, И.Я. Березная. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991.
7. Аллахвердов, В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания / В.М. Аллахвердов. – СПб.: «Речь», 2003.
8. Василюк, Ф.Е. Структура образа (к 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – №5.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 37.013

*Т.В. Богуцкая, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: bogutskaya71@mail.ru*

#### ПОНИМАНИЕ ВОСПИТАНИЯ КАК СО-БЫТИЯ

В работе предпринимается попытка анализа и осмысления некоторых подходов к пониманию воспитания в онтологическом ключе, как «со-бытия». Выделены характеристики «со-бытия» с философской, психологической, педагогической точек зрения, отмечены особенности педагогического события и его значение в процессе воспитания.

*Ключевые слова:* «со-бытие», воспитание, воспитательное пространство, бытийная общность, педагогические ситуации, среда.

Воспитание в современных условиях предполагает активное социальное взаимодействие взрослых и детей в сфере их совместного бытия (со-бытия). Результатом является духовное взаимообогащение, взаиморазвитие взрослого и ребенка. [1, с. 23].

Подобное понимание воспитания предполагает признание субъектности ребенка. Тем самым педагог лишается единого «права собственности» на процесс воспитания, это право поделено между ним и ребенком. Феномен воспитания сосредотачивается уже не на «полюсе» воспитателя, а в сфере «между» (М. Бубер) взрослым и ребенком, которая существу-

ет только в том случае, если они оба – и взрослый, и ребенок – в этом заинтересованы. Акцент в воспитательной деятельности переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы «между» взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятия «диалог», «встреча», «со-бытие», на языке педагогики может быть определена термином «воспитательное пространство» [1].

Коротко остановимся на философско-психологических основах понимания категории «со-бытие».

Можно предположить, что феномен воспитательного пространства сосредоточен в точке пересечения, «точке интенсивности» (М.К. Мамардашвили) феноменов воспитания и пространства. Как отмечает В.И. Слободчиков, основная функция совместного бытия – развивающая. «Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности» [2, с. 180].

«Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии. В свою очередь, ребенок вначале входит в со-бытие своей органичностью (живой пластичностью), можно сказать – предельной неопределенностью, незаданностью того или иного способа бытия, незаданностью своих способностей, а тем самым – максимально несвободным (еще некому быть свободным), жертвой внешней и внутренней стимуляции, «чистой» потенциальностью (даже «тело» еще не оформлено, есть только телесность). Требуется длительный процесс конвергенции, сворачивания «чистой» потенциальности в точку (обретение души), с которой только и возможно становление авторства и универсальность само-развития. Собственно говоря, во встрече, в со-бытии пластичной органичности ребенка и действенной программы взрослого и начинается становление индивидуальных способностей (как содержаний индивидуальной психики), происходит обретение все большей свободы от своей незаданности и все большей свободы для своей собственной укорененности в человеческом сообществе» [2, с. 181].

Этот же ученый подчеркивает, что со-бытие как форма общности отличается по своему устройству от симбиотической сращенности и формальной организации. Всякое человеческое объединение представляет собой систему связей и отношений. Но только в со-бытийной общности связи и отношения находятся в гармоническом единстве [2].

Есть основания предполагать, что неструктурированные общности являются пространством развития – душевного и духовного – на основных этапах онтогенеза человека.

Представления о пространстве претерпевают сегодня серьезные изменения. Современная постнеклассическая физика все дальше уходит «от пространства классической механики Ньютона к неклассическому релятивистскому пространству событий» (В.И. Аршинов). «Шнуровочная» теория пространства-времени выдающегося современного физика Дж. Чу (Чью) определяет пространство как динамическую сеть взаимосвязанных событий. Пространство, по Дж. Чу – не данность; оно возникает на уровне высокой сложности в результате накопления в аппроксимации (приближении) «мягких» событий – событий, порождающих не глобальные, но локальные изменения [3].

Обратимся к философу М. Хайдеггеру: «Простор есть высвобождение мест. В просторе и дает о себе знать, и вместе таится событие. Эту черту пространства слишком часто просматривают. И когда ее удается разглядеть, она все равно остается еще трудноопределимой, особенно пока физическo-техническое пространство считается тем единственным, к которому заранее должна ожидать привязки всякая пространственная характеристика» [4, с. 314]. М. Хайдеггер отмечает, что «в современной ситуации мы не можем больше представлять себе то, что названо именем «событие», по путеводной нити расхожего словарного значения; ибо им событие понимается в смысле случая или происшествия – не из того, что в нем сбывается...» [4, с. 432].

Событие, говорит М. Хайдеггер, дает нам возможность «сбыться в собственном существе», «быть самим собой». И продолжает: быть человеку самим собой – не просто его бытие-в-мире (*das-Sein-Welt*), но, главным образом, есть бытие-с-другими (*Mit-Sein*). Итак, в событии сбывается бытие-с-другими, со-бытие человека с человеком [12, с. 471].

«Замыкание» друг на друга со-бытия и события с необходимостью «замыкает» друг на друга феномены воспитания и пространства. В событии (событиях) воспитательного про-

странства должно происходить совместное бытие, со-бытие взрослого и ребенка.

Вопрос о бытии – вопрос метафизический. Трудность вопроса о бытии – «традиционная» трудность философии. В самом деле, говорить о бытии, о бытии бытия, определять бытие можно только иным образом, нежели любое другое сущее. Бытие имеет уникальный «способ существования», «способ бытийствования», который есть нечто иное, чем бытие реально существующих предметов.

Гегель рассматривает бытие как наиболее бедное понятие, которое даже не может быть отличимо от небытия. «Бытие – это понятие только в себе...» [3, с. 215]. По Гегелю бытие – беднейшая ступень развития понятия.

М. Хайдеггер также видит трудность вопроса о бытии. Прежде всего, Хайдеггер различает бытие и сущее. Мы можем говорить лишь о сущем, но не о бытии, т. е. бытие не дается нашей рефлексии, поскольку оно, как самое ближайшее, невидимо. Поэтому Хайдеггер даже предлагает употреблять *Sein ist* (Бытие есть) перечеркивая глагол, тем самым подчеркивая, что бытию свойственен иной «модус» существования, а также то, что любая попытка описания бытия с помощью языка не совсем корректна [4].

Хотя мы и не можем ничего сказать о бытии, мы можем с ним «соприкоснуться» – речь идет о рефлексивном постижении. Бытие не есть нечто запредельное для рефлексии, оно дается в каждом акте рефлексии как изначальная и существенная данность любого сущего.

Итак, связь, которая дана вместе с бытием, полагает со-бытие бытия. Сама же со-бытийность бытия разворачивается как время, но это значит, что оно со-временно, следовательно собирает в себе в ином временном измерении как вневременность вечности, так и сплавленность в настоящем прошлого и будущего.

Ученым Ю.В. Громько разработана типология со-бытия, представленная импринтинговыми, экспликативными и личностно-образующими общностями. В случае импринтинговой общности входящая в нее личность прикрепляется к содержанию и формам, носителями которых является данная общность, как к внешнему стимулу. В экспликативной общности личность как бы обнаруживает и вскрывает для себя в более развернутой и выявленной форме те фрагменты содержания и смысла, которые ей известны, но не существовали для нее и не осознавались ею в полной мере. Более того, она одна и неспособна вырабатывать подобные смыслы, для этого ей и необходима данная общность. В личностно-образующей общности личность впервые вырабатывает или вскрывает те смыслы и содержания, которые образуют основу ее мира. Для личности как бы впервые «вспыхивает» план реальности, из которого она может черпать энергию собственного конституирования.

Личностно-образующая бытийная общность имеет для практики воспитания первостепенное значение. Здесь задействованы психологические механизмы становления личности. Однако, поскольку со-бытийная общность не организуется, а «выращивается», постольку педагогу следует учитывать, что, по словам Ю.В. Громько, одна и та же группа людей для человека может последовательно выступить импринтинговой, экспликативной и, наконец, личностно-образующей общностью [5].

Перейдем к педагогическому пониманию категории «со-бытие». С педагогической точки зрения воспитание – это со-бытие, т. е. совместная с воспитанником жизнь. Однако, отмечает Л. Лузина, это не совсем так. «Речь идет о воспитании, а стало быть о целенаправленном воздействии на бытие, о разумном и профессиональном взаимодействии с ним, о специально организуемом педагогическом пространстве, о педагогическом процессе» [6, с. 2]. Также Л. Лузина отмечает, что онтологические (бытийные) подходы существенно меняют педагогическое пространство, вносят иные смыслы в привычные категории и вводят новые. В со-бытии, сотворчестве, культуре происходит движение к истинным ценностям; цен-

ностные ориентации ведут к ценностному самоопределению [6].

Со-бытие воспитывающего взрослого и ребенка может быть спонтанным. Но профессиональный педагог не может полагаться на случай, он должен искать «встречи» с ребенком, инициировать со-бытие. Вот почему, на наш взгляд, события воспитательного пространства следует обозначить как педагогические. Педагогическое событие – момент реальности, в котором происходит личностно развивающая, целе- и ценностно ориентированная встреча взрослого и ребенка (их со-бытие). Оно выступает размерностью воспитательного пространства при условии, что взрослые, «встречаясь» с детьми, удерживают в сознании и деятельности цели и ценности воспитания, а дети самостоятельно, свободно и ответственно выбирают со-трудничество со взрослыми как режим жизнедеятельности. Время существования педагогического события различно. Примеры краткого педагогического события – воспитательное мероприятие, экскурсия; пример длительного – существование детско-взрослой со-бытийной общности (коллектива).

Проектируя и реализуя педагогические события как взаимосвязанные и взаимообусловленные, поддерживая определенный уровень их динамики, целевой и ценностной ориентированности, педагог создает воспитательное пространство, единицей которого является педагогическая ситуация. Возникает вопрос – как соотносятся ситуация и событие? Ситуация «больше относится к плану познания, задавая границы рассуждений» [7, с. 277]. Согласно Гегелю, функция ситуации состоит в придании действительности субъективно значимой определенности и частного характера, иными словами, ситуация – субъективное представление (описание) действительности. То есть педагогическая ситуация – это субъективное видение, проективное описание педагогом действительности своего взаимодействия с ребенком.

Событие «чаще приписывается содержанию сознания субъекта, оно фиксирует осмысленные и важные для него единицы и целостности» [7, с. 278]. Если встреча с ребенком осознается педагогом как событие, то это значит, что в сознании педагога присутствуют не только его собственные смыслы, но и смыслы ребенка.

Самодостаточные педагогические ситуации проектируются как закрытые, с предрешенным исходом. Но в сфере воспитания, где принципиальное значение имеет конституирование воспитанником в себе самом тех или иных качеств, возникает проблема: как возможно при таком подходе авторство человека в построении обстоятельств собственной жизни, без которого нет личности и индивидуальности? Проектирование педагогических ситуаций как вероятных событий воспитания предполагает, что педагог выстраивает свою деятельность, качество общения, отношений, обязательно предполагая личностное самоопределение ребенка. Такие ситуации являются открытыми. Развитие ситуации-события должно допускать возможность негативного по отношению к взрослому самоопределения ребенка. В этом случае отсутствует результат взаимодействия, но есть эффект поступка, что для воспитания не менее, если не более важно [1].

Место возможного существования воспитательного пространства – среда жизнедеятельности взрослых и детей. На наш взгляд, данное утверждение подчеркивает, с одной стороны, несводимость среды к пространству или пространства к среде, с другой стороны – их взаимосвязь и дополнительность по отношению друг к другу. Среда – то, среди чего пребывает человек. Таким образом, человек самим определением выделен из среды, для того чтобы обозначить качество его предметно-эстетических, социальных, природных и прочих связей с ней. Пространство не выделяет из себя человека. Человек в нем, оно в человеке. Помыслить пространство вне включенного в него человека невозможно. Перефразируя М. Хайдеггера, можно сказать: если в пространстве нет человека, кто будет «высвободить места»? [4, с. 11].

Опираясь на подход Ф.Е. Василюка можно предположить, что категория среды принадлежит к так называемой «онтологии изолированного индивида», основу которой заложил еще Р. Декарт своим знаменитым «мыслю, следовательно, существую» и которая господствовала в социальных науках вплоть до начала XX века. Тогда как категория пространства принадлежит «онтологии жизненного мира», философским осмыслением которой стали работы феноменологов [8].

Главное содержание понятия «жизненный мир» состоит в том, что в каждый момент времени, в каждой ситуации человек противопоставляет не данной конкретной ситуации и не среде, его окружающей, а миру (пространству) в целом. Человек «больше» среды и ситуации, он всегда может выйти за их пределы. Взаимодействие человека с каким-то фрагментом мира в конкретной ситуации – это некоторая «голограмма», в которой отражается мир в целом [8].

Идея воспитательного пространства устанавливает акцент на проектировании и «выращивании» личностно развивающих со-бытийных общностей детей и взрослых в той или иной среде, управлении отношениями между этими общностями и внутри них, актуализирует проблему субъектности взрослых и детей в процессе воспитания, открывает возможности проектирования и исследования влияния индивидов и общностей на гуманизацию среды. Теперь, учитывая что воспитательное пространство создается в определенной социальной среде, при его проектировании и реализации имеет смысл говорить о социальном воспитательном пространстве как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, создаваемой в среде жизнедеятельности взрослых и детей усилиями социальных субъектов различного уровня (индивидуальных и коллективных) и способной выступать интегрированным условием личностного развития человека [9]. Индивидуальные субъекты воспитательного пространства – отдельные взрослые и дети. Коллективные субъекты – школа, библиотека, музей, спортивная школа, учреждения дополнительного образования и т. д., но не как учреждения, а как самоопределяющиеся профессиональные общности, разделяющие цели и ценности воспитания детей.

Поскольку совместная жизнедеятельность детей и взрослых разворачивается как в педагогизированных средах (класс, школа, клуб, детская организация, учреждение дополнительного образования и т. д.), так и вне их, то вполне вероятно предположить возможность создания не только воспитательного пространства класса, детского объединения (организации), школы, но и микрорайона, муниципалитета, региона.

Несмотря на то, что в последнее время произошел очевидный поворот педагогической науки и практики к вопросам воспитания, наметилась тенденция к системной организации и конструктивной технологизации воспитательного процесса в образовательных учреждениях, многие педагоги в своем сознании и деятельности остались на позициях «мероприятийного» воспитания и субъект-объектных отношений с воспитанниками. Для них первоочередной задачей является переход из привычного режима деятельности в режим педагогических событий [10].

Событийный подход к воспитательному пространству постепенно распространяется в педагогической науке и практике образования. Он является практической альтернативой «мероприятийному» воспитанию, поскольку ориентирован не на «событие ради события», а на «событие ради со-бытия», то есть на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения детей и взрослых.

Событие осмысленное как со-бытие дает нам совершенно иное направление мысли: со-бытие (со-бытия) жизни есть форма, которая определяет индивида. Поэтому педагогика Бытия – это педагогика, ведущая к самореализации, к тому, чтобы состоять как Человеку.

Таким образом, специфика онтологического подхода – в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Это обусловлено тем очевидным фактом, что человеческое бытие во всей его

целостности, неустойчивости, открытости прошлому, настоящему и будущему нельзя непосредственно созерцать, то есть

изучать посредством научных методов. Его можно только осмысливать, понимать.

#### Библиографический список

1. Григорьев, Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие / Д.В. Григорьев // Право и образование. – 2007. – № 1.
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000.
3. Аршинов, В.И. Синергетическая парадигма / В.И. Аршинов – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
4. Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М.: Наука, 1993.
5. Громько, Ю.В. Мыследательность: курс лекций – в 3-х кн.: Кн. 3. Онтологии нового времени: пособие для учителей / Ю.В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2005.
6. Лузина, Л. Воспитание как со-бытие / Л. Лузина // Воспитание школьников. – 2004. – № 8.
7. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1974. – Т. 1.
8. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
9. Соколов, Б.Г. Понимание со-бытия. Метафизические исследования. Выпуск 1. Понимание / Б.Г. Соколов. – СПбГУ, 1997.
10. Шибаева, А.А. Диалог как средство формирования межличностных отношений учителя и учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Шибаева. – М., 1994.

Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 373.1.

*Д.С. Медведев, ас. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: [dsmmedvedev@list.ru](mailto:dsmmedvedev@list.ru)*

### МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показаны основные ориентиры модернизации российского образования. Раскрывается содержание модели профессионального самоопределения старшеклассников. Научно обосновывается необходимость проверки рассматриваемой модели средствами мониторинга. Интерпретируются результаты мониторингового исследования. Делается вывод о готовности старшеклассников к осуществлению своих жизненных и профессиональных планов.

*Ключевые слова:* модель, модернизация образования, мониторинг, профессиональное самоопределение, старшеклассник.

В настоящее время представление о том, что исследование профессионального самоопределения молодежи есть комплексная проблема стало общепризнанным. Условия для нового этапа её рассмотрения возникли в ситуации реформирования российского образования. Нормативно-правовое обеспечение модернизации российского образования (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования) наглядно иллюстрирует исходные образующие становления нового образа жизни современной молодежи.

Один из самых авторитетных футурологов мира Элвин Тоффлер утверждает, что характерными чертами становления новой сверхиндустриальной цивилизации являются: наличие информационного капитала, индивидуализация в труде, готовность к инновационному стилю жизни [1].

В Послании Президента Дмитрия Медведева Федеральному собранию Российской Федерации определены основные направления опережающего развития российской школы, которые ориентированы на подготовку учащихся к жизни в высоко технологичном конкурентном мире [2].

Министр образования и науки России Андрей Фурсенко на выступлении в Государственной думе 3 сентября 2008 года сделал акцент на четырех базовых направлениях российского образования: формирование инструментов социального развития, совершенствование общественных отношений; развитие творческих способностей учащихся на инновационной основе; создание современной системы непрерывного образования; создание механизмов обратной связи образования и общества [3].

Одним из таких механизмов можно считать обсуждение стандарта общего образования. В Концепции государственно-го стандарта общего образования отмечено, в основу стандарта заложен новый тип взаимоотношений между личностью, обществом и государством. Согласно источнику, индивидуальные потребности личности могут выражаться в социальной, профессиональной и личностной успешности; потребности общества акцентируются на безопасном и здоровом обра-

зе жизни, благосостоянии, социальной справедливости, свободе и ответственности; государство возлагает надежды на национальное единство и безопасность, развитие человеческого капитала и конкурентоспособности [4].

В контексте вышесказанного в феврале 2007 года в РГПУ им. А.И. Герцена состоялась дискуссия о проблемах и перспективах разработки новых образовательных стандартов с участием ведущих специалистов системы образования: Г.А. Бордовского, И.И. Калиной, Н.Д. Никандрова, А.М. Кондакова, С.А. Гончарова, О.Е. Лебедева, Л.А. Громовой, Н.Ф. Радионовой, В.Н. Козлова, А.Г. Асмолова, И.Ю. Алексиной, В.Ю. Коровкина, О.В. Дмитриевой, А.П. Тряпицовой, Н.И. Булаева [5].

Резюмируя высказывания российских ученых, можно сделать ряд ключевых выводов. Во-первых, стандарты нужно пересматривать. Во-вторых, стандарт как общественный договор должен строиться на балансе взаимных обязательств и требований. В-третьих, стандарт ориентирован на результат. На наш взгляд, одним из показателей результативности школьного образования можно назвать готовность старшеклассников к профессиональному самоопределению.

Сущность процесса профессионального самоопределения старшеклассников достаточно подробно раскрыта в работах: Н.Ю. Ткачевой (1983), С.Л. Богомаз (1988), М.С. Валитова (1989), С.Г. Добротворской (1994), В.В. Бахарева (1995), Н.С. Пряжниковой (1995), Н.Ю. Бугаковой (1997), Л.А. Амировой (1997), Б.А. Буряшова (1999), В.Д. Лашкеевой (1999), Л.В. Смолиной (1999), А.В. Мордовской (2000), А.А. Шунайловой (2000), Т.В. Аникаевой (2001), О.Н. Большаковой (2002), В.А. Бурляевой (2002), Е.А. Климова (2004), Н.В. Потехиной (2007) и др. Диапазон взглядов на проблему выбора личностью профессионального и жизненного пути содержит утверждение о том, что этот жизненный период всегда сопряжен с решением задач на смысл и ценность, а также с определением необходимых и достаточных условий для их реализации. В унисон вышесказанному звучит точка зрения В.Д. Лашкеевой, которая утверждает, что самоопределение старшеклассников – это «процесс самостоятельного поиска и осознания учащимися ценностей и смыслов выполняемой ими деятельности, сопровождающийся выбором на-

правления послешкольного образования как основы будущей профессиональной деятельности, и оценка собственных перспектив обучения и работы в выбранном направлении на основе самореализации в этой области» [6, с. 37].

Ключевым понятием в нашей работе является «мониторинг». В энциклопедическом словаре-справочнике: «Культура русской речи» под редакцией Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева понятие «мониторинг» трактуется как «жанр публицистики, отражающий результаты соответствующего социологического исследования» [7, с. 333]. В Большой энциклопедии под редакцией С.А. Кондратова рассматриваемый термин интерпретируется как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом в целях выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» [8, с. 280].

В психолого-педагогической практике накоплен успешный опыт использования мониторинговых исследований в различных направлениях педагогики и психологии (С.П. Аверин (2000), А.А. Майер (2002), С.Н. Силина (2002), С.В. Хохлова (2003), Л.А. Гаджиева (2003), Е.А. Форзун (2003), С.П. Миронова (2004), А.А. Елютина (2004), Л.А. Савельева (2005), С.В. Абрамович (2006), Е.Г. Чимитова (2007) и др). Значимой для нас является точка зрения Л.А. Савельевой, которая считает, что мониторинг профессионального самоопределения старшеклассников – это «специально смоделированная подсистема образовательного процесса, включающая в себя непрерывное наблюдение, диагностику, контроль, прогнозирование, оценку профессионального самоопределения учащихся в школе, и обеспечивающая выпускникам переход на высокий, качественно новый уровень в выборе будущей профессии и построении личного профессионального плана» [9, с. 10].

Нами предпринята попытка разработать модель профессионального самоопределения старшеклассников, состоящую из следующих элементов: целевой, деятельностный, результативный. Целевой элемент включает: цель, задачи (воспитательные, обучающие, развивающие), принципы, деятельностный – этапы, формы, методы, условия; результативный – выражен в показателях психолого-педагогического сопровождения данной модели. Приведем полный перечень показателей готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. **Ценностно-правственный компонент:** ориентация на самореализацию, самоопределение, самосовершенствование; устойчивое положительное отношение к труду и людям, занятым умственным и физическим трудом; творческое отношение к профессиональному труду; понимание необходимости сохранения психологического и физического здоровья у себя и своих близких; умение соотносить личные и профессиональные интересы. **Когнитивный компонент:** знание условий, способствующих профессиональному и жизненному выбору, умение управлять воздействием социальных факторов на личностном уровне; сформированный познавательный интерес к работе с профориентационной информационно-познавательной средой; осведомленность о состоянии рынка труда и рынка образовательных услуг на уровне села, города, региона, страны, а также понимание мировых тенденций их развития; убежденность в необходимости непрерывного профессионального развития; знание специфики будущей профессиональной области и способа ее достижения. **Рефлексивный компонент:** способность адекватно воспринимать изменения в социально-экономической, политической и культурной сферах общества; осознание необходимости развития коммуникативных качеств личности с ориентацией на будущую профессиональную область; способность ставить реальные цели в вопросах карьерного роста и личного благополучия; адекватная оценка собственных возможностей в выбираемом или уже выбранном направлении профессио-

нальной деятельности; осознание ответственности за принятые решения. **Деятельностный компонент:** активная позиция в реализации намеченных профессиональных и жизненных перспектив; способность делать выбор жизненного пути с ориентацией на конкретную профессиональную область; умение проектировать свой жизненный путь с позиции будущей семьи; способность и решительность в реализации жизненных и профессиональных планов; наличие запасных вариантов профессии в смежных областях. **Региональный компонент:** понимание необходимости объединения жизненных и профессиональных планов с другими людьми, семьями, профессиональными сообществами; знание рынка труда и рынка образовательных услуг на региональном уровне; познавательный интерес к трудовой истории родного региона, города, села; направленность будущей профессиональной деятельности на решение региональных проблем; информированность об этнокультурных особенностях будущей социально-профессиональной среды [10].

Необходимость проверки предложенной модели профессионального самоопределения старшеклассников состояла в получении достоверной информации, оценке и прогнозировании возможной траектории профессионального и жизненного пути учащихся. Поэтому, нами было проведено мониторинговое исследование, основная цель которого заключалась в проверке сконструированной модели путем выявления отдельных показателей готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Формой проведения мониторинга явилась разработанная нами анкета. При структурировании анкетного опроса мы опирались на исследования следующих ученых: М. Рокича (1973), П.И. Бабочкина, И.И. Задорожной, М.Г. Рогачевой(2001), Н.А. Журавлевой(2006), В.К. Левашова (2006), С.В. Скутневой(2006), В.И. Бобренкова, А.И. Кравченко(2008) и др. Композиционная часть анкеты состояла из следующих частей: вводная, основная, заключительная. Вводная часть анкеты содержала вопросы, касающиеся выявления отношения респондентов к проблеме профессионального самоопределения. Основная часть анкеты была направлена на определение жизненных и профессиональных целей старшеклассников, а так же путей их реализации. Заключительная часть анкеты предусматривала раскрытие системообразующих характеристик личного и профессионального плана у старшеклассников. Респондентам предлагалось ответить на 30 вопросов. Большинство вопросов содержали следующие варианты ответов: да; скорее да, чем нет; нет; скорее нет, чем да; затрудняюсь ответить. Некоторые вопросы (5, 6, 12) предусматривали выбор испытуемыми до трех предложенных вариантов ответов. Исследование проводилось в декабре 2008 года на базе образовательных учреждений г. Барнаула и г. Горно-Алтайска. В опросе приняли участие старшеклассники в возрасте 15-18 лет в количестве 390 респондентов. Более подробно генеральная совокупность исследования представлена в таблице 1.

В результате проведенного исследования можно полагать, что респонденты гордятся тем, что живут в России (вопрос 1) – 83,84%; уважают права, честь и достоинство других людей (вопрос 2) – 58,71%; стремятся к наиболее полной реализации себя (вопрос 3) – 57,94%. Важно отметить, что старшеклассники осведомлены о том, что современная молодежь испытывает трудности в выборе жизненного и профессионального пути (вопрос 4) – 72,05%. Причины подобного явления (вопрос 5) – 66,92% респондентов видят в дороговизне жизни; 19,97% – в безработице в стране; 17,41% – указывают на падение нравов и культуры. Менее значимыми причинами стали: экологическая обстановка – 2,79%; обострение международных отношений – 4,68%; рост преступности – 9,26%.

Таблица 1

Генеральная совокупность исследования

№	Наименование образовательного учреждения	Город	Количество учащихся			
			Юноши		Девушки	
			10 класс	11 класс	10 класс	11 класс
1.	МОУ СОШ № 4	г. Горно-Алтайск	-	13	-	13

2.	МОУ СОШ № 7	г. Горно-Алтайск	10	5	10	14
3.	МОУ СОШ № 8	г. Горно-Алтайск	-	12	-	11
4.	МОУ СОШ № 12	г. Горно-Алтайск	16	-	5	-
5.	Национальная республиканская гимназия	г. Горно-Алтайск	-	21	-	40
6.	МОУ СОШ № 64	г. Барнаул	12	15	7	10
7.	МОУ СОШ № 68	г. Барнаул	22	10	18	26
8.	МОУ гимназия № 79	г. Барнаул	12	0	22	11
9.	МОУ гимназия № 131	г. Барнаул	12	10	15	18
	Итого: 9	2 города	84	86	77	143

Подбор респондентов, логика поставленных перед ними вопросов позволили определить, что старшеклассники имеют цели в жизни (вопрос 7) – 70,51%, которые связываются с продолжением обучения (вопрос 12) – 73,33% и совмещением учебы с работой – 20,51%. Судя по данным опроса, значимыми факторами, определившими такой выбор (вопрос 14) являются: склонности и способности самих учащихся – 75,89%; учеба в школе – 41,02%; мнение семьи – 30,76%; мнение уважаемого человека – 28,97%; средства массовой информации – 28,71%. Отрицательные ответы респондентами были даны по следующей группе утверждений: работа с психологом – 58,71%; любимый человек – 45,38%; сверстники, друзья – 44,61%; учреждения дополнительного образования – 39,48%; культурная обстановка – 32,30%; экономическая ситуация в стране – 32,05%.

Исследованием установлено, что решительность в реализации жизненных и профессиональных планов (вопрос 13) характерна для 45,64% испытуемых. Успешность осуществления запланированного (вопрос 6) старшеклассники видят в качественном образовании – 24,97%; наличии денежных средств – 19,09%; целеустремленности и трудолюбия – 16,77%; присутствию необходимых знакомств и связей – 13,50%. Незначительная часть респондентов полагает, что успех в жизни зависит от общительности, обаяния – 7,42% и от везения – 8,29%. Респонденты подчеркивают (вопрос 16), что знают свои слабые и сильные стороны (63,07%) и способны ставить реалистичные цели в вопросах карьерного роста и личного благополучия (вопрос 21) – 50%. Особое значение имеет восприятие респондентами их собственного будущего. Через 10 лет старшеклассники склонны видеть себя (вопрос 17): свободными и независимыми – 59,48%; общительными и дружелюбными – 56,92%; уважаемыми в обществе – 56,41%; физически и психически здоровыми – 55,12%; имеющими интересную работу – 52,82%; материально обеспеченными – 48,46%. Менее значимыми для испытуемых оказались перспективы стать известными и знаменитыми – 9,23%; людьми высокой культуры – 21,02%; творческими – 27,17%. Ниже приводится точка зрения респондентов (вопрос 18) о том, как они ранжируют качества личности, необходимые для осуществления задуманного. В число значимых качеств личности вошли такие как: трудолюбие – 76,92%, ответственность – 75,64%, образованность – 72,30, самоконтроль – 66,15%, ре-

шительность – 65,64%. Вариант ответа «терпимость к мнениям других людей» из всей совокупности предложенных ответов получил меньший отклик у респондентов – 35,89%. Для нашего исследования значимыми являются данные, указывающие на позитивное отношение старшеклассников к людям занятым умственным и физическим трудом (вопрос 9) – 67,43%; способность учащихся нести ответственность за свои действия и поступки (вопрос 15) – 73,84%. Важно отметить, что респонденты не осведомлены о состоянии рынка труда в России (вопрос 25) – 21,28%; не интересуются трудовой историей своей малой Родины (вопрос 24) – 26,66%, при этом 45,12% респондентов располагает необходимой информацией для профессионального выбора (вопрос 26). Основным вариантом профессии (вопрос 27) располагают 57,43% старшеклассников, а наличие запасного варианта самоопределения характерно для 49,74% учащихся. По данным социологического опроса (вопрос 30), 59,74% респондентов уверены в успешной реализации своих планов, причем, только 33,84% опрошенных испытывает потребность в человеческой поддержке (вопрос 29).

Таким образом, проведенный опрос позволяет утверждать, что старшеклассники осознают цели и перспективы своего профессионального и личного пути; видят стратегические пути достижения намеченных целей через реализацию себя в сфере профессионального труда и образования. Способы достижения целей испытуемые связывают с осознанием собственных склонностей и способностей. Удалось определить, что личный и профессиональный план у старшеклассников находится на этапе формирования. В тоже время отмечается тенденция к избеганию старшеклассниками присутствия других людей в ситуациях планирования своей профессиональной жизни. Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что старшеклассники в целом готовы к осуществлению своих жизненных и профессиональных планов.

Мониторинговое исследование, базирующееся на предварительном педагогическом эксперименте, обеспечило проверку разработанной нами модели профессионального самоопределения старшеклассников путем определения отдельных показателей готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, которые следует учитывать при разработке образовательных стандартов нового поколения.

#### Библиографический список

1. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер // Народное образование. – 2008. – № 2.
2. Из Послания Президента Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации // Народное образование. – 2009. – № 1.
3. Фурсенко, А.А. Комплексная модернизация образования как механизм обеспечения инновационного развития социально-экономической сферы / А.А. Фурсенко // Народное образование. – 2008. – № 9.
4. Стандарт общего образования. Концепция государственного стандарта общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – №3.
5. Проблемы и перспективы разработки стандартов общего образования второго поколения: материалы круглого стола // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 4.
6. Лашкеева, В.Д. Мотивационное программно-целевое обеспечение процесса самоопределения старшеклассников в системе «школа-вуз»: дис. ... канд. пед. наук / В.Д. Лашкеева. – Барнаул, 1999.
7. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003.
8. Большая энциклопедия / под ред. С.А. Кондратова и др. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 30.
9. Савельева, Л.А. Мониторинг профессионального самоопределения старшеклассников в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Савельева. – Магнитогорск, 2005.

10. Медведев, Д.С. Модель профессионального самоопределения старшекласников в профильной школе / Д.С. Медведев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 11. *Статья поступила в редакцию 16.09.09*

УДК 373.2

*М.А. Токарева, ас. АлтГПА, г. Барнаул, e-mail: tln@uni-altai.ru*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ «ДОУ – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

В статье рассмотрена концепция развивающего образования и основы преемственности дошкольного и начального школьного образования. Отдельно рассматривается аспект реализации преемственности экологического воспитания в системе «ДОУ – начальная школа», даны примеры сотрудничества семьи, ДОУ и школы по формированию экологической культуры детей и учащихся.

**Ключевые слова:** концепция развивающего образования преемственности ДОУ и школы, преемственность, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическая культура, предметно-развивающая среда.

*На современном этапе развития образования, когда обучение начинается с шести лет, проблема подготовки детей к поступлению в школу становится важной практической задачей детского сада. Это связано с тем, что одним из показателей готовности к школе может служить такой уровень развития психических процессов и психологических особенностей личности ребенка, который позволит ему овладеть учебной деятельностью. Дети должны достигнуть в своем развитии (психическом и социальном) определенного уровня, необходимого для успешного обучения в школе.*

В концепции развивающего образования и основах преемственности дошкольного и начального школьного образования В.В. Давыдова, В.Т. Кудрявцева указывается на необходимость рассмотрения преемственности в системе «ДОУ – начальная школа» с точки зрения внутренних процессов развития ребенка – воображения в дошкольном возрасте и мышления в младшем школьном возрасте. Разработка оснований такой преемственности позволила авторам подойти к их пониманию как универсальных генетических способностей и предпосылок учебной деятельности. Исследователи полагают, что преемственность не должна задаваться как формальная связь замкнутых образовательных центров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития. Следовательно, цель развивающего дошкольного обучения состоит не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности, а в создании ее универсальных генетических предпосылок [1, с. 29].

Под преемственностью в обучении обычно понимается связь между этапами в процессе обучения и развития. Связь раскрывается в ситуации, когда достигнутый уровень интеллектуального развития является источником формирования всякого возрастного новообразования, а становление новообразования прочно базируется на достигнутом уровне развития. Следовательно, подлинное обеспечение преемственности дошкольного и начального школьного образования связывается с развитием общих способностей ребенка, что согласуется с позицией В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева. Это позволяет понять особенности и возможности плавного, не травмирующего психику ребенка перехода от одной ступени обучения к другой [1, с. 30].

В проблеме преемственности можно выделить два блока: первый связан с определением качественных преобразований внутреннего мира ребенка, обеспечивающих поступательность психического развития, второй определяет единство ожиданий и требований ДОУ и школы относительно всех компонентов образования.

Постановка вопроса таким путем обеспечивает видение представленных факторов и условий формирования предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста как основы преемственности в системе «ДОУ – начальная школа». В связи с необходимостью формирования универсальных генетических предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте встает вопрос о выборе технологий дошкольного образования по подготовке детей к обучению в школе. Этот круг вопросов раскрывает такой фактор,

как детерминирующий выбор методов, форм и средств реализации содержания, обеспечивающих различные виды готовности к обучению в школе.

Таким образом, формирование предпосылок учебной деятельности – это не отдельное направление деятельности дошкольного образовательного учреждения, а интегративный показатель качества дошкольного образования, поскольку он свидетельствует о нормативном (возрастном) развитии ребенка и преемственности как внутренней, так и внешней при переходе в школу.

Экологическое образование уже стало неотъемлемой частью дошкольной педагогики. Именно поэтому у педагогов возникает множество вопросов: как создать эффективную систему экологического образования в детском саду и школе, основанную на интегрированном подходе? Как сделать так, чтобы идеи экологического образования реализовывались через разные виды деятельности ребенка: экспериментирование, наблюдение, труд, игру, музыкальную, изобразительную, физическую деятельности? Как создать развивающую среду (экологическую комнату, лабораторию, живой уголок, мини-музей, экологическую тропинку и т. п.)? Какие методики использовать в работе с детьми? [2, с. 40].

Преемственность – одно из главных направлений работы дошкольных учреждений, наиболее полно реализуемое в системе УВК (учебно-воспитательных комплексов). Сотрудничество дошкольных учреждений со школами в большинстве регионов развито слабо в силу ряда причин, в большинстве своем не зависящих от детских садов. Целью многих дошкольных учреждений, занимающихся проблемой экологического образования, является формирование класса начальной школы на базе группы детского сада. В этом случае школьный педагог учитывает образовательный уровень детей и может начинать работу с более высокого уровня. Обычно у дошкольников, специализирующихся в области экологического образования ДОУ, отмечается высокий уровень в области естественных знаний, превышающий средний уровень первоклассника.

Следует отметить, что и детский сад может оказать большую помощь начальной школе, например, нередко учителя начальных классов используют развивающую среду детских садов для проведения уроков природоведения. Варианты форм сотрудничества дошкольных учреждений и школ – совместные конкурсы на лучшую поделку из отходов, экологические праздники, конкурсы, походы. Младшие школьники на уроках труда могут изготовить оборудование для исследований, маски, костюмы для дошкольников [3, с. 11].

Если исходить из определений преемственности, представленных в различных словарях, то можно сказать, что преемственность – это идущий в порядке последовательности процесс, основанный на переходе чего-либо непосредственно от одного к другому [4, с. 14].

Преемственность – связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе его элементы. Преемственность дошкольного и начального школьного образования – это уста-



новление взаимосвязей между этапами развития личности и реализация психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальный уровень физического, личностного и интеллектуального развития на этапах дошкольного и младшего школьного возраста.

Концепция преемственности в работе детского сада и начальной школы – это разработанные положения, дающие современное толкование проблем преемственности и готовности ребенка к школьному обучению, обозначающие пути установления преемственности между детским садом и школой.

Экологическое воспитание – это результат воздействия на детей определенной системы методов и приемов воспитания, результат усвоения знаний, доступных пониманию детей этого возраста, постепенное их накопление и расширение. Отношение проявляется в интересе детей к окружающему миру, желании наблюдать за происходящими явлениями, в стремлении ухаживать за животными и растениями.

Формирование элементов экологической культуры находится в прямой зависимости от получения и усвоения детьми конкретных знаний о предметах и явлениях природы.

Большая роль в возникновении и развитии положительного отношения детей и учащихся к природе принадлежит созданию педагогических условий: обогащенной природной зоны в классе, систематического вовлечения детей в самостоятельную деятельность по уходу за растениями и животными.

Таким образом, целенаправленным воздействием педагога на детей и учащихся возможно возникновение и первичное проявление элементов экологической культуры и осознанного отношения к природе.

Утверждение идей устойчивого развития на основе становления у человека новой мировоззренческой позиции по отношению к природе невозможно без системы непрерывного экологического образования. К сожалению, в настоящее время на важнейшем, самом первом переходном этапе (дошкольник-младший школьник) звено непрерывной цепи эко-образования оказывается не вполне прочным. Этому есть несколько причин:

- в образовательных системах дошкольного и младшего школьного возраста акцент делается на разные виды деятельности – игровую и учебную. В учебном плане начальной школы при этом доминирует вербальная подача информации и недостаточное использование методов внедрения полученных знаний в практику, особенно в городских школах;

- прослеживается явный недостаток сквозных экологических программ по дошкольному и начальному школьному образованию, основанных на интеграции психофизического, духовно-эстетического и интеллектуально-познавательного направлений развития личности ребенка;

- образовательные пространства начальной школы и детского сада в подавляющем большинстве случаев не пересекаются, личностное преемственное взаимодействие между педагогами отсутствует.

Тем не менее, определенная позитивная деятельность по осуществлению преемственности в экологическом образовании дошкольников и младших школьников возможна и при сложившейся ситуации.

В дошкольном возрасте для детей характерно преобладание правополушарного типа мышления, когда они знакомятся с окружающим миром через эмоционально-чувственное восприятие всего того, с чем сталкиваются в природе. Организацию образовательного процесса возможно определенным образом изменить через все виды деятельности у дошкольников. У младших школьников закрепляются те знания, которые были даны детям на дошкольной ступени, и вводятся эколого-Библиографический список

гические понятия с постепенным углублением и расширением их содержания.

Реализация задач экологического воспитания способствует грамотная организация предметно-развивающей среды. На базе детских садов имеются: зимний сад, живой уголок, мини-музеи, фольклорные комнаты, фитобары, специально оформленные коридоры и холлы, дизайн-студии, изостудии, в группах создается экологическая предметно-развивающая среда, которая видоизменяется в зависимости от интересов и масштаба знаний ребенка. Организация досугового общения и ухода за животными и растениями, во время которых происходит позитивный контакт с объектами природы, способствует развитию сопереживания к заботам живых существ, готовности прийти к ним на помощь.

Также необходимо учитывать единый подход к экологическому воспитанию в семье и учреждении образования. Формирование нравственно-эстетических и ценностных ориентаций ребенка происходит в повседневной жизни, на основе положительных примеров. Воспитатели и родители должны сами понимать суть экологических проблем и причины их возникновения, вовлекать детей в совместную природоохранную деятельность.

Налаживание контактов по инициативе педагогов, заинтересованных в результативности преемственной работы по экологическому образованию и воспитанию детей, возможно в разных формах. Учащиеся начальных классов могут совместно с педагогами подготовить и провести увлекательные экологические досуги для малышей, как на базе дошкольного учреждения, так и с приглашением дошкольников в гости в свой класс. Под руководством педагогов (эколога, учителя начальной школы и дошкольного воспитателя) школьники приглашают к себе в гости воспитанников подготовительной группы детского сада и в игровой интерактивной форме проводят сценарии с элементами театрализации.

Примером удачного взаимодействия дошкольников и младших школьников, а также членов их семей становится участие в массовых экологических акциях. Одной из самых любимых среди детей и взрослых становятся экологические акции по учету пернатых во время «Международных дней наблюдений птиц», ежегодно объявляемых Союзом охраны птиц России.

Положительный эффект, создаваемый проведением орнитологических акций в рамках Дней наблюдений птиц, закрепляется в процессе участия в других общественных акциях Союза охраны птиц России. Зимой проводится важная работа по подкормке пернатых. Кормушки мастерятся из вторично используемого бросового материала – пластиковых бутылок, упаковочных коробок и т. п. Ежегодно младшие школьники участвуют в творческих конкурсах, посвященных птице года. Коридоры и классные комнаты украшаются рисунками.

Таким образом, у детей возникает желание, если не оказать практическую помощь какой-либо птице, то хотя бы не навредить ей, дети осознанно включают живое существо в сферу действия этических норм, усваивают необходимый минимум соответствующих возрасту экологических знаний. В тоже время прослеживается разрыв между уровнем теоретической подготовки детей и применением получаемых ими знаний на практике.

В целом реализация преемственности экологического воспитания в системе «ДОУ – начальная школа» осуществляется через интеграцию исследовательской деятельности, музыки, изобразительной деятельности, физической культуры, игры, театрализованной деятельности, художественной литературы, моделирования, т. е. экологизацию различных видов деятельности ребенка.

1. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1.

2. Рыжова, Н.А. Педагогические модели организации экологического образования в ДОУ / Н.А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 9.

3. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – М.: Карпуз, 2000.

4. Болотина, Л.Р. Обеспечение преемственности в работе ДОУ и школы / Л.Р. Болотина, Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2005.  
Статья поступила в редакцию 16.09.09

УДК 378.014

*М.В. Давыдов, соискатель АлтГПА им. М. Акмудлы, г. Уфа, E-mail: bmirk-asp@mail.ru*

## МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Концептуальная модель управления качеством заключается в поэтапном мониторинге ожидаемых результатов повышения квалификации рабочих на всем протяжении обучения в учреждении дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** управление качеством, международный стандарт, мониторинг образовательного процесса, оценка обучающихся, опасные производственные объекты.

Модернизация социально-экономической системы, переход к рыночным отношениям находят свое отражение в стратегиях развития дополнительного профессионального образования. В этой ситуации принципиально меняются цели образования, которые становятся, ориентированы на подготовку профессионально-мобильного компетентного специалиста. Для достижения этой цели должны быть задействованы все структуры образовательного учреждения, как педагогической системы, на основе научных принципов и закономерностей в интересах достижения высокого уровня его функционирования. Педагогическая система управления качеством в учреждении дополнительного профессионального образования должна иметь определенные отличительные особенности в зависимости от реализуемых данным образовательным учреждением целей, задач, концепций, специфики, требований к уровню и структуре подготовки специалистов, доминирующих подходов к оценке качества процессов и результатов.

Ключевой дефиницией нашего исследования является понятие «качество образования». *Качество образования* – характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [1, с. 7].

*Управление качеством* применительно к образовательному процессу мы определяем как комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс воздействия, как на него в целом, так и на его основные элементы для достижения наибольшего соответствия параметров функционирования и результатов соответствующим требованиям, нормам, стандартам. И управление, и обеспечение качества осуществляется в рамках систем качества той или иной организации, учреждения. Международный стандарт трактует их как совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления общего руководства качеством.

Концептуальная модель управления качеством заключается в поэтапном отслеживании ожидаемых результатов повышения квалификации рабочих на всем протяжении обучения. По результатам мониторинга нами разрабатываются критерии оценки качества подготовки специалистов. Эти критерии являются валидными, если отвечают следующим требованиям:

- объективности, чтобы оценить обучение однозначно;
- адекватности, чтобы оценить именно качество подготовки;
- наглядности, то есть иметь измерительный показатель, чтобы быть инструментом измерения и сравнения;
- нейтральности по отношению к исследуемым явлениям, чтобы получить реальную картину оцениваемого процесса.

Анализ критериев и корректировка учебного процесса по результатам мониторинга происходит непрерывно в процессе образовательной деятельности в соответствии с учетом профессионального уровня подготовки каждой группы учащихся. На основании проведенного анализа критериев делаются следующие выводы:

- диагностические – выявление проблемы в обучении и обоснование актуальности;
- прогностические – разработка методик для решения этой проблемы;
- организационные – обеспечение различного рода условий для реализации решения проблемы;
- обобщающие – анализ результатов проверки знаний по данной специальности разных групп учащихся;
- внедренческие – выявляются пути и методы внедрения положительных результатов.

Эти выводы применяются как при корректировке имеющихся авторских программ, так и при разработке новых, обеспечивая достижение устойчивых и эффективных результатов обучения.

Для отслеживания динамики всего образовательного процесса и внесения корректив в этот процесс используется система отслеживания состояния объекта с помощью непрерывного или периодически повторяющего сбора данных, представляющих собой совокупность ключевых показателей. Получение своевременной информации в процессе повышения квалификации рабочих, позволяет выявлять проблемы в усвоении программы и по ходу обучения корректировать ее. При этом нами используются процедуры контроля, рефлексии, аттестации, однако данные процессы являются лишь отдельными элементами мониторинга или его частными случаями.

Мониторинг образовательного процесса в Межотраслевом институте проводится поэтапно и включает в себя диагностику, прогнозирование и коррекцию образовательного процесса повышения квалификации рабочих, эксплуатирующих опасные производственные объекты.

На основании анализа научной литературы [2; 3; 4; 5] все многообразие применяемых для этого способов и методов можно свести к следующим положениям:

1. *Текущее наблюдение* – опытный преподаватель может оценить технические способности, интеллектуальный уровень аудитории, способности к продуктивной деятельности учащихся и корректировать исходя из этих наблюдений процесс обучения. Этот метод может отрицательно сказаться на качестве мониторинга, так как наблюдение преподавателя всегда субъективно.

2. *Тестирование* – с помощью специально разработанных тестов педагог оценивает уровень понимания учебной информации, конкретной темы или раздела и выявляет проблемные вопросы, которые некоторые учащиеся могут проработать самостоятельно, другим учащимся необходимы индивидуальные консультации.

3. *Экспликация* – развертывание, разъяснение содержания учебно-профессиональной деятельности, позволяет диагностировать изменения в развитии учащихся. Фиксация эксплицируемых характеристик производится в опросных листах – анкетах, которые заполняются учащимися по ходу обучения. Стандартные, специально подобранные вопросы анкет и ответы на них обрабатываются методической службой и позволяют корректировать процесс обучения.

4. *Метод тестовых ситуаций* – педагог предлагает специальные гипотетические производственные ситуации для оценки знаний учащихся. С помощью постановки уточняющих вопросов, стимулирую рефлексию познавательной деятельности учащихся, влияет на качество образовательного процесса.

5. *Проверка знаний* – преподаватель проводит рубежный контроль знаний для того, чтобы оценить уровень усвоения ведущей темы или раздела программы. По окончании теоретического курса проводится итоговая проверка знаний. Проверка знаний проводится в устной или письменной форме, а также компьютерным тестированием.

В процессе проверки знаний преподаватель проверяет глубину и объем усвоенного материала программы, определяет, умеют ли учащиеся применять знания по предметам профессионального цикла, как они оперируют основными понятиями, насколько знают необходимые законы нормы и инструкции.

Составляя задания, вопросы для тестов и билеты для проверки знаний учащихся, преподаватель руководствуется следующими принципами отбора заданий:

- значимость, вносятся наиболее важные, ключевые вопросы учебной программы, главные структурные элементы, без которых знания становятся неполными;
- научная достоверность, включаются вопросы учебной программы, отражающие объективную истинность, не рекомендуется включать спорные, проблемные моменты;
- адекватность, соответствие содержания вопросов уровню современного состояния науки и техники, что способствует подготовке конкурентоспособного специалиста;
- вариативность содержания, по мере изменений содержания учебной программы, изменяются и вопросы по проверке знаний;
- системность содержания, подбор вопросов, отражающих системность знаний, общую структуру;
- комплексность и сбалансированность, вопросы для проверки знаний в одном билете не должны состоять из материалов одной темы или раздела, нужно комплектовать вопросы, чтобы они отражали все основные темы программы.

Преподаватель старается сформулировать вопрос кратко и точно, при тестовых заданиях кратко и точно формулируются и ответы – варианты тестов. В процессе работы над заданиями по проверке знаний преподаватель производит нивели-

рование вопросов, чтобы в одном билете или тесте «сложные» вопросы чередовались с «простыми» вопросами.

Оценки обучающихся по результатам проверки знаний – важнейшая составная часть мониторинга. Они учитывают не только правильность ответов, но и оригинальность изложения материала программы, выраженную самостоятельность обучающегося, практическую направленность его знаний, четкость и краткость ответов, обоснованность и аргументированность изложения ответов. По результатам проверки знаний проводится анализ качества подготовки определенной группы обучающихся, который используется для совершенствования учебной программы. Оценивается эффективность применяемых образовательных технологий, методов и способов обучения, делаются выводы о дальнейшем их применении или корректировке.

Наиболее продвинутой частью населения страны качество образования рассматривается сегодня как результат собственных усилий человека, собственных прорывов и неудач, т.е. образование человека означает его целенаправленное самообразование путем привлечения извне необходимых именно ему институтов образования [6, с. 42].

Для специалиста, обслуживающего и эксплуатирующего опасные производственные объекты, необходим высокий уровень квалификации, который требует высокий уровень умений и навыков по избранной специальности. В этой связи, в НОУ «Межотраслевой институт», при обучении таких специалистов, особенно актуальна диагностика качества производственного обучения.

Важнейшими составными частями этой диагностики являются:

- уровневая модель усвоения учебного материала учащимися;
- система основных критериальных показателей качества производственного обучения.

Руководством Межотраслевого института, учебной и методической службами постоянно проводится мониторинг и анализ результатов обучения (повышения квалификации) каждой группы рабочих, эксплуатирующих опасные производственные объекты. Устанавливается соответствие реальных результатов обучения и экзаменов ожидаемым и прогнозируемым. Обсуждение и анализ работы инженерно-педагогического коллектива проводится на методических, педагогических и научных советах. Делаются выводы, по которым вносятся корректировки в текущий образовательный процесс.

#### Библиографический список

1. Кустов, Л.М. Оценка качества профессионального образования: краткий терминологический словарь / Л.М. Кустов, Л.В. Котовская, Н.В. Кустова. – Челябинск: Челябинский ИРПО, 2009.
2. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: Монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004.
3. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М., 1983.
4. Шишов, С.Е. Школа: Мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
5. Элементы технологии обучения: учебно-методическое пособие / сост. В.А. Беликов, Н.В. Сычкова, Н.Я. Сайгушев и др. – Магнитогорск: МГПИ, 1997.
6. Шишов, С.Е. Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе / С.Е. Шишов // Образование и наука. – 2008. – № 5.

Статья поступила в редакцию 10.07.09

УДК 371. 311.1:51

*Т.А. Собина, соискатель КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: pkp@prk.kuzbass.net*

#### ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Технология проектирования индивидуальных траекторий представляет собой последовательность действий учителя и ученика. Обучение на основе индивидуальной траектории осуществляется в соответствии с возможностями ученика, что позволяет им выразить свою индивидуальность и приобрести навыки самоорганизации собственной деятельности.

*Ключевые слова:* индивидуальная траектория, проектирование индивидуальной траектории, деятельность учителя и ученика.

Признание идеи неповторимости и индивидуальности каждой личности побуждает педагога к поиску таких техно-

логических методов и приемов обучения и воспитания, которые бы способствовали развитию ребенка, сохраняя при этом уни-

кальность его образа. Неслучайно в современной педагогике индивидуализация названа одной из ведущих стратегий обучения детей. В современной школе должны быть созданы условия для формирования универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. К числу таких задач можно отнести: самостоятельность, право и умение сделать свой личный выбор и т.д. Достижение этих целей прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса. Одним из средств её осуществления является обучение школьников по индивидуальным траекториям. Задача учителя состоит не в составлении индивидуальных траекторий для каждого учащегося класса, а в предоставлении самим учащимся возможности самостоятельно проектировать свою траекторию различными видами деятельности, обеспечивая тем самым многосенсорный подход к обучению.

Самый главный признак любой технологии – это гарантирование конечного результата. Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования.

При проектировании индивидуальных траекторий школьников мы сформулировали ряд положений: 1) ученик является главным участником образовательного процесса; 2) учитель – это консультант и помощник при проектировании и реализации индивидуальной траектории ученика; 3) при проектировании учитывается субъектный опыт школьника, его индивидуальные особенности с целью личностного развития ученика; 4) субъекты проектирования ориентируются на сотрудничество и взаимопонимание.

Совместное проектирование учебного процесса (учителем и учеником), носит творческий характер: создаются развивающие ситуации; ученики могут полнее раскрывать свои возможности, быть свободными в выборе форм и содержания действий, достигать успеха и чувствовать себя комфортно. Конструируя свою деятельность, каждый ученик может увидеть результаты своих усилий, осознавать свою значимость. Учитель при этом помогает, направляет, советует, то есть технология проектирования должна быть, прежде всего, ориентирована на совместную деятельность участников образовательного процесса.

Под проектированием индивидуальной траектории мы понимаем совместную деятельность учителя и ученика, в которой определяется будущий процесс и результат целенаправленного индивидуального развития школьника в рамках отдельной учебной темы.

В своей работе мы рассматриваем два процесса проектирования. Первый – учитель проектирует весь процесс обучения в рамках изучения конкретной учебной темы с учётом психофизиологических особенностей учащихся. Второй – конструируется индивидуальная траектория изучения конкретной темы каждым учеником (ставит цели, выбирает виды учебной деятельности, формы контроля, представление продукта) самостоятельно или с помощью учителя. При конструировании своей траектории школьнику важно оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он предполагает приложить для изучения материала конкретной темы, чтобы добиться запланированного результата.

Учитель и ученик включаются в процесс проектирования и реализации индивидуальных траекторий путем последовательного прохождения четырех этапов.

**1. Концептуально-целевой** предполагает создание условий, необходимых для усвоения учебного материала с учётом индивидуальных особенностей каждого обучаемого.

Важным элементом деятельности учителя для проектирования индивидуальной траектории является диагностика.

Для проектирования индивидуальной траектории мы предлагаем следующий план диагностики:

- субъекты диагностирования – учащиеся, учителя;
- объекты диагностики – уровень обученности, уровень сформированности учебных умений, выявление когнитивных стилей («аналитичность – синтетичность», «рефлексивность – импульсивность», «полезависимость – полнезависимость»);

- методы диагностики: анкетирование, наблюдение, тестирование, самодиагностика.

Для диагностики уровня обученности применяют задания в тестовой форме или контрольные работы (вначале учебного года – это входные работы, а после изучения темы – итоговые работы).

Целесообразно выделить три уровня обученности школьников:

- Уровень 1 (низкий) – уровень подготовки школьника по математике соответствует требованиям обязательных результатов обучения. Это минимальный объем учебного материала, который должен быть усвоен учеником.

- Уровень 2 (средний) – уровень подготовки ученика по математике соответствует требованиям учебной программы общеобразовательных школ.

- Уровень 3 (высокий) – уровень подготовки школьников соответствует требованиям учебных программ для углубленного изучения.

К учебным умениям при обучении математике мы относим следующие: умения самостоятельно работать с литературой (учебником, научно-популярной и справочной литературой), практические и организационные умения, самоконтроль, оценочные умения. Для оценки уровня сформированности учебных умений школьникам предлагается самим проанализировать уровень своих умений. Ученику нужно

внимательно прочитать проверяемые умения и оценить их применительно к себе.

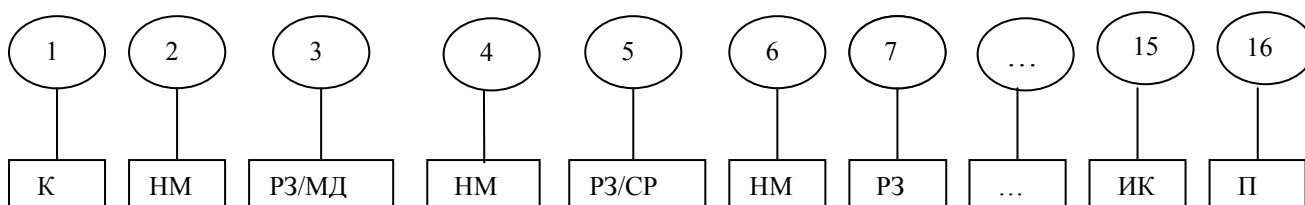
1. Умение самостоятельно работать с литературой.
    - Я могу находить в тексте ответы на вопросы, содержащиеся в конце параграфа.
    - Я могу работать с оглавлением, предметным указателем.
    - Я могу выделять в тексте главное.
    - Я могу самостоятельно искать литературу по интересующим меня вопросам.
    - Я могу составлять план прочитанного текста.
    - Я могу разделить текст на смысловые части.
  2. Практические умения
    - Я умею выполнять арифметические действия и находить значения числовых выражений
    - Я умею составлять буквенное выражение, преобразовывать его, находить его значение, решать уравнение
    - Я умею изображать геометрические фигуры, измерять и вычислять значения геометрических величин.
  3. Организационные умения.
    - Я начинаю выполнять работу только после того, как понял цель деятельности.
    - Я умею планировать свою работу, хорошо представляю, в какой последовательности её выполнять.
    - Я работаю внимательно и аккуратно, не отвлекаясь.
    - Я самостоятельно выбираю уровень сложности учебных заданий.
    - Я выполняю задания от простого к сложному, чередуя интересное с трудным для меня.
  4. Самоконтроль.
    - Я сам не контролирую свою работу, её контролируют другие.
    - Я частично контролирую свою работу.
    - Я контролирую свою работу постоянно.
    - Я иногда контролирую свою работу.
  5. Оценочные умения.
    - Я не умею объективно оценить свою работу.
    - Я умею объективно оценить чужую работу.
    - Я могу объективно оценить себя.
    - Оценивая работу, я советуюсь с учителем или с кем-то из старших.
- Если ученик дает утвердительный ответ, то рядом с проверяемым умением ставит 2 балла, если нет, то 1 балл, а если вообще затрудняется ответить, то 0 баллов. После выставленных им баллов, он подсчитывает их количество и тем самым

определяет уровень своих учебных умений. Низкий уровень до 22 баллов, средний 23-32 балла, высокий – выше 33 баллов.

Для диагностики параметра когнитивного стиля [2] «аналитичности -синтетичности» можно использовать тест, разработанный Р. Гарднером, который дифференцирует людей по тому, на что они в большей степени ориентированы (на различия или сходство, на специфическое в объектах или общее). Для диагностики свойства когнитивного стиля «импульсивность–рефлексивность» можно предложить тест «Выбор парной фигуры» или методику «Сравнения похожих рисунков», разработанных Дж. Каганом. Для выявления когнитивного стиля «полезависимость–полнезависимость» можно использовать тест Г. Виткина «Включенные фигуры».

Наблюдение также является доступным методом изучения поведения школьника в процессе обучения и его можно использовать в качестве самостоятельного метода. При наблюдении учитель может отследить следующие показатели: активность учащихся, степень самостоятельности и самоорганизации учащихся в процессе выполнения деятельности, определить стили своих учеников во время урока, проверяя их знания по математике при помощи специально подобранных задач и упражнений, анализируя ошибки и затруднения учеников. Мы руководствовались программой наблюдений, разработанной О.С. Гребенюком [1].

На основании данных, полученных в ходе диагностики, составляется диагностическая карта учащихся всего класса, где указываются результаты диагностики каждого ученика: его когнитивный стиль, уровень обученности и уровень сформированности учебных умений.



1 Виды работ, планируемые для выполнения на уроке.

Далее учитель разрабатывает методическое обеспечение конкретной темы, в виде: а) пакета разноуровневых заданий и упражнений для работы в классе и дома, б) возможных направлений движения по теме, состоящих из обязательных и вариативных видов учебной деятельности, в) листа самоконтроля по теме, г) диагностических заданий.

Выделим требования, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при отборе видов учебной деятельности:

- удовлетворение потребностей в индивидуально значимой учебной деятельности, формирование умений самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, применять их на практике;
- удовлетворение принципам доступности и систематичности, связи теории с практикой, творческой активности, постепенности в нарастании трудностей, индивидуального подхода к учащимся.

В соответствии с перечисленными требованиями рассмотрим виды учебной деятельности, которые будем предлагать учащимся:

- 1) работа с учебником: анализ текста (формулирование вопросов по тексту, поиск ответов в тексте на поставленные вопросы, составление плана прочитанного, выделение в тексте главного, существенного); работа со схемами, таблицами; систематизация и обобщение прочитанного;
- 2) выполнение практических, самостоятельных и др. видов работ;
- 3) решение задач (вычислительных, графических и т.п.);
- 4) изготовление наглядных пособий;
- 5) работа с другими источниками информации (для подготовки сообщения, написания исторических справок и т.д.);

Зная результаты диагностики, учитель приступает и проектированию индивидуальных траекторий обучения математике по конкретной теме. Он анализирует содержание изучаемой темы, формулирует учебные цели, выделяет модули (функциональный узел, предназначенный для достижения конкретных дидактических целей), основные понятия по теме, то есть разрабатывает путеводитель для знакомства учеников с конкретной темой.

В путеводитель включается следующая подробная информация о содержании учебной темы: 1) название темы и её учебные цели, 2) количество уроков, 3) виды учебной деятельности на каждом уроке (повторение ранее изученного материала, выполнение всех домашних заданий по теме, подготовка сообщений и исторических справок; творческих работ).

Чтобы ученик мог рационально спланировать работу по изучению темы, учитель предлагает схему (Рис. 1), показывающую, какие виды работ планируется выполнять на том или ином уроке. В кружочках указаны номера уроков, а в соответствующих им прямоугольниках – основные виды учебной работы на этом уроке: К – конструирование индивидуальной траектории движения по модулю; НМ – изучение нового материала; РЗ – решение задач; МД – математический диктант; СР – самостоятельная работа; ИК – итоговая контрольная работа или задания в тестовой форме; П – презентация образовательных продуктов. Кружочков будет столько, сколько отводится уроков по программе на изучение конкретной темы.

б) участие в олимпиаде, научно-практической конференции.

**2. Мотивационно – проектировочный.** Вводное «погружение» в тему, понимание и осмысление изучаемого материала учащимися. Понимание учебного материала означает для учащихся 5-6 классов осознание его с точки зрения личной значимости и установления соответствия между собственным мнением, позицией ученика и фактическим содержанием темы.

Личная заинтересованность школьника в понимании изучаемого предмета носит характер положительного мотива процесса понимания. Эта заинтересованность раскрывается через связь с конкретными жизненными и учебными ситуациями. Функция понимания состоит в осмыслении, анализе знаний, имеющих для школьника проблемный характер. Проблема в учебном процессе возникает в результате противоречия между имеющимися знаниями и необходимостью их расширения. Проблемное знание отражает область тех неизвестных человеку закономерностей или способов действий, которые он не может раскрыть, опираясь только на прошлый опыт и достигнутый уровень способов действия. Понимание включает выяснение того, почему в процессе мышления получено именно знание, на какие вопросы оно может ответить, какую роль может сыграть в решении задач.

Учитель сообщает тему, формулирует учебные цели, предлагает учащимся познакомиться с содержанием обучения в модуле с помощью путеводителя. При работе с путеводителем у учащихся формируется общее представление о структуре учебного процесса по теме, его содержании, требованиях к математической и общеучебной подготовке учащихся, дозе обязательных и вариативных заданий.

После того, как учащиеся познакомились с содержанием изучаемой темы, они ставят личные цели её изучения. Цели ученика, как правило, индивидуальны и ориентированы на его самореализацию. Затем школьник начинает конструировать свою индивидуальную траекторию, выбирая виды учебной деятельности, глубину усвоения учебной информации, формы работы, пособия, мультимедийные программы и т.д., определяет форму итогового контроля, вариант накопления «Багажа знаний» и планирует свою деятельность для работы с ним.

«Багаж знаний» представляет собой набор учебных продуктов, структурированных определенным образом, и состоит из двух частей. Первая – все работы ученика, выполненные им в процессе изучения данной темы, вторая – те работы, которые характеризуют его достижения. Мы рассматриваем «Багаж знаний» для учащихся 5-6 классов как одну из возможных наглядных форм прохождения индивидуальной траектории. Накопленный «Багаж знаний» отражает динамику развития учащегося, результаты его самореализации; демонстрирует индивидуальный стиль ученика, помогает ему проводить рефлексию учебной деятельности; приобщает к исследовательской работе; помогает самостоятельно устанавливать связи между предыдущими и новыми знаниями.

**3. Содержательно-технологический.** Учащимся предоставляется возможность освоения учебного содержания темы в индивидуальном темпе, развития умений работать самостоятельно.

Ученик знакомится с теоретическим материалом либо самостоятельно, либо слушая объяснение учителя. Далее полученные теоретические знания ученик применяет на практике через систему заданий, выбранных им при конструировании своей индивидуальной траектории. Выбранные учеником задания могут быть ограничены обязательными результатами обучения либо быть разноуровневыми. Особенностью их использования при обучении математике является необходимость обеспечить свободный выбор системы заданий, удовлетворяющий ученика. Учитель корректирует выбор ребенка, помогает ему в случае затруднения, рекомендует остановиться на системе заданий, соответствующего его возможностям, способностям и потребностям.

В процессе самостоятельной работы школьники устанавливают связи с ранее пройденным материалом, что позволяет им глубже осмыслить новый материал, тем самым происходит формирование и совершенствование умений и навыков, отработка различных приемов логического мышления. Самостоятельная работа дает возможность школьникам действовать в своем индивидуальном темпе, выполнять задания в соответствии с уровнем их подготовленности, контролировать и корректировать свои действия, что значительно активизирует их познавательную деятельность.

Учащимся также предлагаются возможные направления движения по теме, включающие как обязательные виды учебной деятельности, так и вариативные. К *обязательным* видам деятельности относятся: 1) знакомство с материалом (объяснение учителя или самостоятельное изучение пункта учебника с составлением опорного конспекта (ОК)); 2) воспроизведение учебного материала с помощью ОК; 3) ответы на контрольные вопросы; 4) выполнение заданий по учебнику или по карточкам; 5) выполнение домашней работы; 6) выполнение диагностических работ (МД, СР, КР); 7) выполнение работы над ошибками (если необходимо). К *вариативным* видам относятся: 8) решение олимпиадных и нестандартных задач; 9) внесение дополнений и изменений в ОК; 10) подготовка сообщений или написание исторических справок по теме; 11) разработка плана ответа по теме; 12) составление карточек для проверки знаний одноклассника; 13) написание математических сказок и т.п.

В общем виде направления движения можно представить следующим образом (Рис. 2). В кружочках указаны номера обязательных заданий, а в прямоугольниках – задания вариативной части. После выполнения задания 2 ученик *может* перейти к заданию 9, но обязательно должен вернуться к заданию 3. После выполнения задания 5 ученик *может* перейти к заданию 10, либо 11, ..., либо 13, но затем должен вернуться к заданию 6. После успешно выполненной диагностической работы (6), ученик *может* перейти к заданию 8 или работать в качестве консультанта. Если ученик плохо справился с заданием 6, то он обязательно выполняет задание 7, а затем возвращается к заданию 6 и т.д.

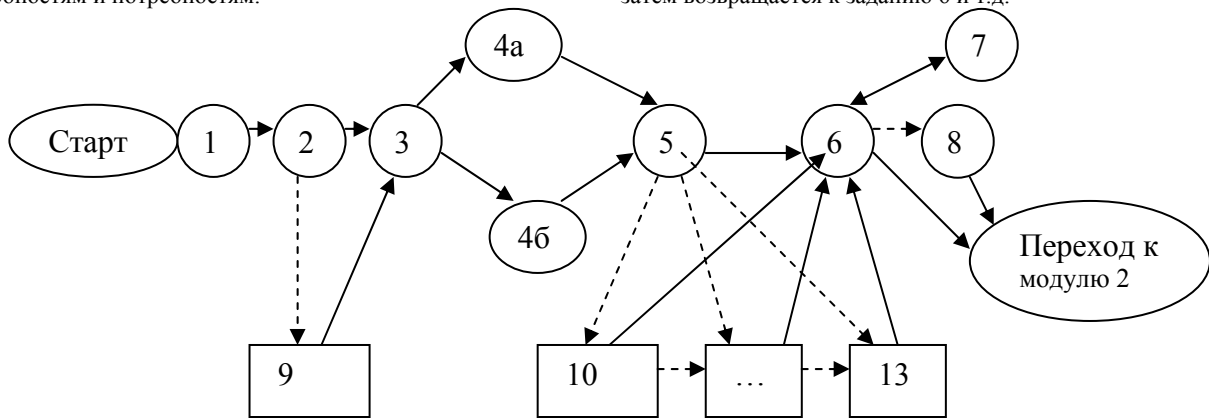


Рис. 2. Возможные направления движения ученика при выполнении обязательных и вариативных заданий модуля 1

Познакомившись с возможными направлениями движения, ученик конструирует свою индивидуальную траекторию и заполняет соответствующую строку изучаемого модуля в таблице 1.

Таблица 1

**Направления движения, выбранные школьником**

Фамилия, имя Класс
Тема

Модули	Виды учебной деятельности в классе	Виды учебной деятельности дома	Диагностика	Коррекция
Модуль 1 «Тема» (...ч)				
...				
Модуль № «Тема» (...ч)				
Модуль ИК «Итоговый контроль» (1ч)				
Модуль П «Презентация» (1ч)				

В ходе реализации индивидуальной траектории результаты обучения могут отличаться от запланированных, и возникает необходимость в проведении корректирования индивидуальной траектории с учетом этих отклонений и тогда в таблице 1 заполняется столбец «коррекция». Например, ученик плохо справился с диагностической работой и ему необходима работа над ошибками, а он это не планировал или он решил увеличить (уменьшить) количество заданий из вариативной части и т.п. Коррекция обеспечивает всем учащимся достижение поставленных целей обучения. Для этого предусмотрены: дополнительные задания (работа с учебником, консультирование учителем) и решение задач на усвоение данной темы, повторное выполнение диагностических работ.

К финишу ученики могут подойти по-разному:

Старт 1---2---3---4а---5---6---8 (переход к модулю 2);

Старт 1---2---9---3---4б---5---12---6---8 (переход к модулю 2);

Старт 1---2---9---3---4а---5---10---11---6---7---6 (переход к модулю 2) и т.д.

**4. Оценочно – результативный.** Учитель рекомендует ученику познакомиться с листом самоконтроля, в который включены различные задания, для установления факта достижения (недостижения) поставленной им цели. В частности, ученику нужно ответить на теоретические вопросы, проверить себя при выполнении практических заданий и выполнить проверочную работу в виде математического диктанта, самостоятельной работы. Таким образом, ученик готовит себя к итоговому контролю. Проверив себя по листу самоконтроля, ученик проводит рефлексию собственной учебной деятельности. Для организации рефлексивной деятельности ученику предлагается устно (письменно) ответить на вопросы:

1. Добился(лась) ли я своей цели?
2. Каковы мои главные результаты?
3. Чему новому я научился(лась)?
4. Что мне не удалось выполнить и почему?
5. Какие у меня были затруднения при изучении теоретического материала?
6. Какие из выбранных заданий были для меня сложными и почему?
7. Как я научился себя контролировать?
8. Насколько рационально я спланировал свою учебную работу? Если удачно, то благодаря чему? Если неудачно, то как сделать, чтобы избежать этого в следующий раз?
9. Какие вопросы я хотел бы задать учителю, одноклассникам?

Затем школьник выходит на итоговый контроль в форме, заранее им выбранной (контрольной работы или заданий в тестовой форме). Учебные достижения школьника, могут служить ему сигналом для перехода к другому, более высокому уровню сложности учебных заданий.

Подведение итогов реализации индивидуальной траектории ученика осуществляется в виде представления учебных продуктов и результатов учебной деятельности, в том числе и в форме «Багажа знаний». Учащиеся организуют выставку и презентацию своего «Багажа знаний». Они демонстрируют свои достижения и высказывают впечатления об изученной ими теме (что было трудно, что получилось), пожелания на будущее себе и учителю.

Деятельность учителя и учащегося при проектировании и реализации индивидуальной траектории можно проследить по таблице 2.

Таблица 2

#### Деятельность учителя и учащегося при проектировании индивидуальной траектории

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
Концептуально-целевой	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выбирает методики для изучения индивидуальных, психологических особенностей учащихся, сформированности учебных умений.</li> <li>2. Проводит диагностику.</li> <li>3. Анализирует результаты диагностики и делает выводы об уровнях сформированности учебных умений.</li> <li>4. Анализирует содержание темы, выделяет модули, основные понятия темы.</li> <li>5. Разрабатывает методическое обеспечение темы.</li> <li>6. Осуществляет рефлексию выполненной деятельности.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проходит психолого-педагогическую диагностику.</li> <li>2. Получает информацию об уровнях своего развития.</li> <li>3. Осуществляет рефлексию объективности и точности своих ответов (на вопросы анкет и тестовых заданий).</li> </ol>
Мотивационно – проектировочный	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомит с темой</li> <li>2. Дает рекомендации по изучению темы</li> <li>3. Помогает учащимся в конструировании их индивидуальных траекторий.</li> <li>4. Осуществляет рефлексию эффективности организации проектировочной деятельности</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знакомится с темой.</li> <li>2. Формулирует личные цели изучения темы.</li> <li>3. Выбирает уровень усвоения учебного материала.</li> <li>4. Выбирает способы учебной дея-</li> </ol>

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащегося
	сти учащихся.	тельности. 5. Выбирает задания для усвоения учебного материала и достижения поставленных целей. 6. Организует рефлексию корректного конструирования своей индивидуальной траектории.
Содержательно-технологический	1. Организует и направляет самостоятельную деятельность учащихся. 2. Проводит индивидуальную консультацию в случае возникновения у учащегося затруднений или проблем. 3. Подводит первые итоги результативности обучения по индивидуальным траекториям учащихся. 4. Дает рекомендации по коррекции учебной деятельности отдельных учащихся, организует дальнейшую работу учеников по индивидуальным траекториям. 5. Осуществляет рефлексию эффективности организации учебной деятельности школьников, анализа её результативности.	1. Осуществляет учебную самостоятельную деятельность в соответствии с конструированной индивидуальной траекторией. 2. Проходит диагностику учебных достижений, получает информацию о результатах учебной самостоятельности. 3. Осуществляет рефлексию учебной самостоятельности и ее результатов (какие задания выполнял, какими способами, что было интересно (неинтересно) – почему? Какие были трудности и как их преодолел?)
Оценочно – результативный	1. Проводит итоговый контроль. 2. Подводит итоги изучения темы. 3. Организует презентацию образовательных продуктов. 4. Осуществляет рефлексию эффективности организации итогового контроля и презентации образовательных продуктов учащихся.	1. Проходит итоговый контроль (выполняет контрольные задания в заранее определенной форме и на выбранном им уровне сложности). 2. Представляет результаты работы. 3. Осуществляет рефлексию учебной самостоятельности и формулирует выводы об основных способах работы, качестве полученных результатов, о причинах полного или частичного достижения целей или о причинах неуспеха.

Итак, обучение на основе индивидуальной траектории осуществляется в соответствии с возможностями ученика, что позволяет им выразить свою индивидуальность, приобрести навыки самоорганизации собственной деятельности и достижения позитивных результатов образования. Мы рассмотрели последовательность проектирования учителем и учеником индивидуальной траектории обучения математике в классно-урочной системе.

Опытно-экспериментальная работа по обучению математике учащихся 5-6 классов на основе индивидуальных траекторий осуществляется в школах №№ 9, 10, 14 города Прокопьевска Кемеровской области.

Библиографический список

1. Гребенюк, О.С. Теория обучения / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк: учебник для вузов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
2. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная: 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.07.09

УДК 371.9 (075.8)

*Т.Г. Богданова, канд. психол. наук, проф. МПГУ, г. Москва, E-mail: tambogdan@mail.ru*

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена изучению интеллекта старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом. С этой целью был апробирован Школьный тест умственного развития, позволивший установить количественные различия в интеллектуальном развитии школьников и охарактеризовать качественные особенности интеллекта. У старшеклассников с нарушениями слуха наблюдаются особенности в становлении содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, одни из которых связаны с отставанием в развитии словесной речи, другие – с замедленным формированием структурных компонентов интеллекта.

*Ключевые слова:* интеллектуальное развитие, мышление, речь, старшеклассники с нарушенным слухом.

В психологии существуют различные подходы к изучению интеллекта детей с нарушениями слуха и определению причин его своеобразия [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Среди факторов, влияющих на развитие интеллекта детей с нарушениями слуха, выделяют два взаимообусловленных фактора. Первый – уровень развития речи и ее вид (словесная или жестовая). Второй – условия семейного воспитания (наличие нарушений слуха у родителей).

При общении с родителями, владеющими жестовой речью как знаковой системой, ребенок овладевает жестовыми обозначениями аналогично тому, как слышащий ребенок овладевает словами. Наглядные представления выражаются жестами, которые совершенствуются, помогая ребенку все более точно и обобщенно отражать окружающую действительность. Жестовый язык функционирует как самосовершенствующаяся система знаковой поддержки общения лиц с на-



рушениями слуха, в нем по необходимости создаются новые жесты [7]. Это – средство неформальной, непринужденной коммуникации, где смысл жестовых обозначений поддерживается общим контекстом высказывания как в разговорной речи. В таком качестве его значение не вызывает сомнений. Сложнее дело обстоит со знаковой поддержкой развития интеллекта, становления мыслительных операций.

Использование словесной речи значительно облегчает осознание дистанции по отношению к воспринимаемой действительности и конструирование ее моделей. На определенном этапе психического развития детей с нарушениями слуха такую же роль играет жестовая речь. В большей степени это проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Затем – в силу особенностей самой жестовой речи – ее поддержки для перехода на высшие уровни интеллектуального развития оказывается недостаточно. К этим особенностям можно отнести многословность, которая означает, что одному слову русского языка соответствует несколько жестов, многозначность и недостаточная дифференцированность (один и тот же жест обозначает предмет и действие, например, «нож» и «резать»), своеобразие синтаксиса. Процесс овладения глухими детьми жестовой речью в семьях глухих происходит в соответствии с закономерностями, выявленными при становлении словесной речи слышащих: совпадают временные параметры появления первых слов и жестов, их функции, характер ошибок.

Долгое время психологов интересовали начальные этапы обучения, поэтому исследовались особенности интеллектуального развития детей с нарушениями слуха дошкольного и младшего школьного возраста. Анализ особенностей мышления старшекласников этой категории проведен в единичных работах, в основном связанных с решением учебных задач по предметам естественно-математического цикла [3]. Дети с нарушенным слухом отстают в интеллектуальном развитии от детей с сохранным слухом на два-четыре года. Степень отставания зависит от потери слуха, вида мышления, условий обучения и воспитания, поэтому необходимо изучать специфические особенности их интеллектуального развития на протяжении следующих возрастных периодов – старшего подросткового и юношеского возраста.

Категория лиц с нарушениями слуха неоднородна: согласно психолого-педагогической классификации выделяют группу глухих детей, родившихся с нарушенным слухом или потерявших слух на ранних этапах онтогенеза, и группу слабослышащих детей, имеющих частичную потерю слуха (Р.М. Боскис). К первой группе относят детей с такой степенью потери слуха, которая лишает их возможности естественного восприятия и самостоятельного овладения словесной речью. Дети второй группы в зависимости от степени нарушения слуха могут в какой-то мере самостоятельно овладевать словесной речью, но такая речь обычно имеет ряд существенных недостатков.

Сложности изучения психического развития детей с нарушениями слуха связаны и с подбором соответствующих диагностических методик. В зарубежной психологии, особенно в США, акцент делается на разработке и использовании различных тестов, при этом часто применяются невербальные варианты [6]. Главное – все они дают возможность получить количественную оценку интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха и сравнить ее с оценкой развития лиц с сохранным слухом. Результаты исследований показали, что глухие дети обладают нормальными интеллектуальными возможностями, показывают средние и выше среднего результаты по невербальным шкалам и низкие результаты по вербальным. Из этого некоторые психологи сделали вывод, что стойкое отставание по вербальным тестам при нормальном интеллекте – результат неправильно организованного обучения глухих детей

В отечественной психологии приоритет отдается использованию экспериментально-психологических методик, ориентированных на качественный анализ, в том числе, – психологическому обучающему эксперименту [1; 2].

В последние десятилетия в психологической диагностике обозначились новые подходы, среди которых можно выделить критериально-ориентированное тестирование (КОРТ). Отличительным признаком КОРТов является «интерпретация выполнения теста с точки зрения его смыслового содержания. Упор делается на то, что тестируемые могут делать и что они знают, а не на то, как они выглядят на фоне других» [8, с. 94].

К.М. Гуревичем предложен новый критерий, используемый при интерпретации данных, полученных в результате исследований интеллектуального развития. Это так называемый социально-психологический норматив, определяемый как система требований, которое общество предъявляет каждому из своих членов. Требования, составляющие социально-психологический норматив, реально присутствуют в образовательных программах, мнениях учителей и воспитателей, в квалификационных профессиональных характеристиках и т.д. [9]. В диагностических заданиях используется материал, содержащийся в школьных программах.

Использование социально-психологического норматива предполагает не только количественную оценку интеллектуального развития, но и качественный анализ результатов теста. КОРТ предполагает системный подход к анализу процесса мышления и позволяет делать выводы о сформированности отдельных мыслительных операций на материале учебных предметов. По нашему мнению, это соответствует предложению А.В. Запорожцем разделению процессов функционального и возрастного развития интеллекта, важному именно при изучении нарушенного развития, каковыми являются недостатки слуха. Функциональному развитию интеллекта соответствует обогащение его содержания ребенка через усвоение новых знаний. Возрастному развитию – стадийное изменение умственной деятельности, связанное со становлением мыслительных операций [10].

Достоинством критериально-ориентированного тестирования является то, что с его помощью не только проводится оценка наличного уровня умственного развития учащихся, но и определяется зона его ближайшего развития, так как известен эталон, к которому оно должно стремиться.

Особенности критериально-ориентированного тестирования делают его перспективным для диагностики интеллектуального развития лиц с нарушенным слухом подросткового и юношеского возраста. Это относится как к изучению содержательной и операциональной сторон интеллекта, так и к разработке вопросов совершенствования программ обучения, осуществления контроля усвоения знаний, выявления специфических трудностей в обучении. У детей и подростков с нарушенным слухом имеется меньше возможностей получать информацию вне школы. Их интеллектуальное развитие в большей степени, чем детей и подростков с сохранным слухом, зависит от организации и содержания школьного образования. В связи с этим изучение особенностей интеллектуального развития старшекласников с нарушенным слухом целесообразно проводить с помощью методик, составленных на материале школьных программ. Этому требованию соответствует один из вариантов критериально-ориентированных тестов – Школьный тест умственного развития [3].

Отсюда вытекает непосредственно связанная с целью конкретная задача данного исследования – апробировать Школьный тест умственного развития при обследовании подростков с нарушенным слухом – глухих и слабослышащих. Важным для нас является тот факт, что с помощью ШТУРа можно осуществлять контроль усвоения знаний, относящихся к определенному учебному содержанию, диагностировать специфические трудности в обучении и сформированность адекватных учебному материалу мыслительных операций, проследить динамику развития мышления учащихся.

В исследовании участвовали три группы испытуемых: школьники с сохранным слухом (70 человек), слабослышащие (имеющие частичную потерю слуха) школьники (70 человек), глухие школьники (70 человек). Сравнение полученных результатов проводилось не по принципу возрастного соответствия, а по времени изучения учащимися школьной програм-

мы. В связи с особенностями психического развития лиц с нарушениями слуха, характерным для них отставанием в развитии словесной речи, возрастные рамки изучения школьных программ средней школы у них иные, чем у школьников с сохранным слухом. Несоответствие программ определяется степенью потери слуха и уровнем развития словесной речи. В школах для слабослышащих детей седьмым-девятым классам соответствуют восьмые-десятые, а в школах для глухих детей – десятые-двенадцатые. В соответствии с этим проводилось сравнение интеллектуального развития старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом и групп, отличающихся по степени потери слуха, слабослышащих и глухих старшеклассников.

Сопоставление результатов подростков с сохранным и нарушенным слухом проводилось по двум направлениям. Это – оценка содержательной и операциональной сторон мышления. Содержательная сторона характеризуется объемом усвоенных понятий, операциональная отражает сформированность мыслительных операций, в том числе такие качественные особенности как системность, обратимость, возможность реализации во внутреннем плане. Обе стороны должны формироваться в единстве и гармонии, это позволяет ребенку осуществлять, например, перенос найденного принципа решения задачи на другой материал. Возможность переноса в данном случае будет свидетельствовать о степени обобщенности сформированных мыслительных операций.

В интеллектуальном развитии школьников с сохранным и нарушенным слухом имеются общие особенности. Так, у всех подростков наблюдается устойчивая положительная динамика в развитии мышления от класса к классу – у слышащих школьников от 73 баллов в среднем по группе в седьмом классе к 81 баллу в восьмом и к 86 – в девятом. У слабослышащих – от 56 баллов в восьмом к 68 баллам в девятом, к 76 баллам в десятом. У глухих старшеклассников – от 62 баллов в десятом классе к 68 баллам в одиннадцатом и к 71 баллу в двенадцатом классе (Таблица 1). Различия между группами достоверны при  $p < 0,001$ . Отмечается сходство в развитии понятийного мышления школьников с нарушенным слухом с нормально слышащими детьми младшего возраста.

Таблица 1

**Показатели выполнения ШТУРа старшеклассниками (в баллах, в среднем по классу)**

Классы	Слышащие	Слабослышащие	Глухие
VII	73		
VIII	81	56	
IX	86	68	
X		76	62
XI			68
XII			71

Показатели выполнения теста старшеклассниками с нарушениями слуха свидетельствуют о том, что к окончанию обучения по программе неполной средней школы они отстают от слышащих школьников по развитию как содержательной, так операциональной сторон мышления. При этом наблюдается зависимость от степени нарушения слуха. Среди слабослышащих старшеклассников больше, чем среди глухих вошедших в группу наиболее успешных (20% против 17), и меньше, показавших низкий уровень выполнения заданий (26% против 34). Эти тенденции наблюдаются во всех возрастных группах – с восьмого по двенадцатый классы. Среди глухих учащихся старших классов больше тех, кто имеет проблемы в интеллектуальном развитии. Им необходима помощь педагогов в усвоении программ обучения и психологов – в коррекции умственного развития. Средние и высокие показатели успешности выполнения заданий ШТУРа имеют те глухие и слабослышащие учащиеся, у которых выше уровень развития словесной речи. Они хорошо усваивают материал школьной программы, имеют хорошие и отличные оценки по различным учебным предметам.

По уровню усвоения знаний старшеклассники с сохранным слухом превосходят подростков с нарушениями слуха.

Об этом свидетельствуют результаты по субтестам «Осведомленность» (первому и второму).

Не обнаружено значимого превосходства в усвоении понятий какой-либо из информационных сфер – общественно-политической или научно-культурной – старшеклассниками с нарушениями слуха. Слабослышащие школьники обнаружили большую осведомленность в общественно-политической сфере (71 и 80% правильных ответов по первому и второму субтестам) по сравнению с глухими учащимися (68 и 70%). Большая осведомленность в научно-культурной сфере наблюдается у глухих старшеклассников – слабослышащие школьники дали 68,2 и 68% правильных ответов, глухие – по 74% по двум субтестам. У обеих категорий подростков в связи с нарушением слуха ограничены возможности получения информации посредством дополнительных источников (радио, телевидение), ее уточнения и сопоставления. Большую часть знаний как общественно-политического, так и научно-культурного плана они приобретают в школе.

Сравнение результатов глухих и слабослышащих старшеклассников позволило установить, что наибольшие различия между этими двумя группами наблюдаются по субтестам «Осведомленность» и «Аналогии». Это связано с разными уровнями речевого развития школьников – у слабослышащих учащихся он выше, чем у глухих. К старшим классам различия между группами сглаживаются, но уровень остается достаточно низким: слабослышащие школьники набирают от 11 до 14 баллов в среднем по группе, глухие – от 10 до 12 баллов из двадцати возможных.

Различия наблюдаются и в степени усвоения разных типов логических связей. Для установления отношений по аналогии должны быть сформированы основные мыслительные операции. Установление функциональных отношений предполагает обобщение и сравнение, отношений противоположности – анализ, абстракцию и сравнение, выявления причинно-следственных отношений невозможно без анализа, синтеза и абстракции. Слабослышащие школьники правильно установили 57% аналогий, глухие – 45,6%. Слабослышащие школьники лучше устанавливают функциональные отношения и отношения противоположности (72% и 68% правильных ответов соответственно), хуже всего – причинно-следственные (48,4%) и отношения сходства (40,5%). Глухие школьники лучше те же отношения (68%), хуже – порядок следования (43,5%). При этом у обеих групп учащихся наблюдаются замены одних типов логических связей другими. Например, причинно-следственные отношения заменяются отношениями противоположности и, наоборот. Старшеклассники с нарушенным слухом чаще подбирают к определенному понятию слова, отражающие его свойства и функции. Эти ошибки свидетельствуют о том, что они, с одной стороны, не могут отвлечься от конкретных качеств предметов или явлений и сосредоточиться на связях между ними. С другой стороны, ориентируясь и опираясь только на внешние свойства, устанавливают поверхностные, а не существенные связи и отношения.

Школьная программа предусматривает усвоение учащимися понятий различной степени обобщенности. Анализ результатов выполнения субтеста «Классификация» позволяет судить об усвоении учащимися конкретных и абстрактных понятий. Глухими и слабослышащими старшеклассниками лучше усвоены конкретные понятия (60,7% и 65,7% правильных ответов). Труднее им оперировать абстрактными понятиями (43,4% и 52%). Ими не только лучше усвоены сами конкретные понятия, но и относительно легче устанавливать между ними связи и отношения, опираясь на свой прошлый опыт оперирования предметами и представлениями. Отсюда – и наблюдаемая диспропорция в развитии мышления: наглядные формы мышления развиты лучше, чем понятийные. Трудности в формировании словесной речи, отставание в становлении всех мыслительных операций у глухих и слабослышащих детей приводит к тому, что происходит задержка в переходе к конкретно-понятийному мышлению и еще большая – к абстрактно-понятийному мышлению.

Выявлены различия в функционировании мышления школьников с сохранным и нарушенным слухом. Об этом свидетельствуют результаты выполнения субтестов «Обобщения» и «Числовые закономерности». Старшеклассники с сохранным слухом делают обобщения на основе категориальных признаков, старшеклассники с нарушенным слухом – конкретных. Большие затруднения наблюдались у последних при установлении закономерностей, при необходимости выявить существенные особенности объектов.

У слабослышащих старшеклассников самые большие сложности связаны с установлением отношений по аналогии и с осуществлением такой мыслительной операции как абстракция. Для глухих старшеклассников характерны эти же проблемы, кроме того, им трудно устанавливать порядок следования, т.е. наблюдаются трудности в реализации основных мыслительных операций.

У старшеклассников с нарушениями слуха наблюдаются особенности в становлении содержательной и операциональной сторон интеллектуальной деятельности, одни из которых связаны с отставанием в развитии словесной речи, другие – с замедленным формированием структурных компонентов мышления. Первые обусловлены трудностями освоения системной организации языка. Вторые – замедленным переходом на высшие стадии мышления, превалированием наглядных форм мышления над понятийными на протяжении всех лет обучения в школе.

Таким образом, апробация ШТУРа показала, что данный тест может применяться для диагностики интеллектуального развития старшеклассников с нарушенным слухом. Школьный тест умственного развития позволяет вычислять групповые и индивидуальные показатели успешности выполнения субтестов, которые дают возможность оценивать уровень умственного развития группы и конкретного учащегося, возрастную динамику развития детей с нарушениями слуха, анализировать различные виды логических связей, проводить оценку сформированности содержательной и операциональной сторон мышления. На основании этих данных можно определять направления коррекционной работы, способствующие достижению более высокого уровня умственного развития детей с нарушениями слуха, совершенствовать программы обучения.

#### Библиографический список

1. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология. – М.: Академия, 2002.
  2. Розанова, Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978.
  3. Совершенствование познавательной деятельности взрослых глухих в процессе обучения / под ред. А.П.Гозовой. – М.: Педагогика, 1986.
  4. Marshark, M. Psychosocial Development of Deaf Children. N.Y. – Oxford, 1997.
  5. Meadow, K. Early Manual Communication in Relation to Deaf Child,s Intellectual, Social and Communicative Functioning. // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005.
  6. Vernon, M. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. – 2005. – №10(3).
  7. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. – 1995. – № 2.
  8. Анастаси, А. Психологическое тестирование. / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2003.
  9. Гуревич, К.М. Школьный тест умственного развития / К.М. Гуревич [и др.]. – М.: АПН СССР, 1987.
  10. Запорожец, А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Хрестоматия по детской психологии. – М., 1996.
- Статья поступила в редакцию 15.07.09*

УДК 378.016:811 + 372.8:811

*Л.Л. Ткачёва, аспирант Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: [ll73@mail.ru](mailto:ll73@mail.ru)*

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ АСПЕКТА «ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ»

В статье рассматриваются теоретические основы практического пособия для языковых вузов по формированию прагматической компетенции в курсе аспекта «Домашнее чтение». В работе представлена актуальность исследования, описана шестикомпонентная система и методические принципы данного пособия, которые отвечают современным требованиям, предъявляемым к учебным материалам.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, коммуникативная компетенция, прагматическая компетенция, шестикомпонентная система, методический принцип, практическое пособие, современные требования.

Глобализация современного общества, которая ведет к использованию английского языка как языка для международного общения, ориентация на мировые тенденции в сфере образования, вступление России в Болонское соглашение, что ведет за собой необходимость в создании новых образовательных стандартов и моделей обучения поставили перед преподавателями иностранного языка в высших учебных заведениях ряд важных и неотложных проблем: переход от знаниецентричной к компетентностной модели подготовки квалифицированных лингвистов-преподавателей, способных предлагать новые образовательные стратегии для реализации своих способностей, обеспечивать самореализацию индивида в современных условиях межкультурной коммуникации. В данных условиях ведущей целью подготовки профессионального лингвиста-преподавателя становится формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). Иноязычная коммуникативная компетенция является сложным многокомпонентным явлением. Одно из важных мест среди субкомпетенций ИКК занимает прагматическая компетенция, так как язык как средство международного общения используется для достижения целей коммуникации. Отсутствие смыслового содержания в высказывании или неумелое использование оптимальных языковых средств приводит к непониманию, нарушению коммуникации, а, следовательно, к невозможности решить основные задачи обучения иностранному языку.

К сожалению, обучение аспекту «Домашнее чтение» в языковых вузах до сих пор проводится без учёта требований, предъявляемых к лингвистам-профессионалам и не вовлекает тех типов заданий, которые обеспечивают переход от репродуктивного к продуктивному уровню деятельности по овладению и развитию прагматической компетенцией. Существующие учебные и методические пособия, предлагаемые к аспекту «Домашнее чтение» в языковых вузах, не обеспечивают развитие навыков критического мышления, которые лежат в основе прагматической компетенции, следовательно, такое обучение исчерпало себя, поэтому совершенствование методики формирования прагматической компетенции требует создания новой модели в обучении данного аспекта.

Многие исследователи отмечают большую роль обучения прагматической компетенции, считая, что она способствует эффективному формированию ИКК в целом. Изучение и анализ теоретической литературы, а также результаты наблюдений, анкетирования, беседы со студентами в практической деятельности преподавания аспекта «Домашнее чтение» в период с 2005 по 2009гг. позволили выявить следующие противоречия между:

- программными требованиями к личности лингвиста-преподавателя, предъявляемыми на современном этапе, и реальным уровнем подготовки выпускников;
- традиционным подходом к обучению аспекта «Домашнее чтение», ориентированным на репродуктивную деятельность, и современной потребностью в овладении ИКК, позволяющей успешно достигать цели в реальных ситуациях общения.

Выше изложенные противоречия привели к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, как и каким образом должна быть организована методика формирования прагматической компетенции для обеспечения эффективного формирования ИКК.

Таким образом, **актуальность** данного исследования заключается в том, что формирование прагматической компетенции не обеспечивается на должном уровне и поэтому, прагматическая компетенция не является сформированной у лингвистов-преподавателей, и в результате, они не умеют уверенно и успешно достигать целей в реальных условиях коммуникации.

Компетентностный подход в современном иноязычном образовании появился в 90-х годах 20-го века как альтернатива традиционно-формируемому и мало пригодным для современного общества заученным знаниям. Он пришел на смену традиционным знаниям, умениям и навыкам и призван обеспечивать студентов полезными знаниями, необходимыми для

уверенного и успешного достижения целей в реальных жизненных условиях. «Компетентностный подход – это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда» [1, с. 3].

В настоящее время понятие коммуникативной компетенции рассматривается как неоднородное явление, и в современной педагогике и методике существуют различные подходы к его классификации. Например, Д. Хаймс выделил следующие компетенции: *лингвистическую* (правила языка), *социально-лингвистическую* (правила диалектной речи), *дискурсивную* (правила построения смыслового высказывания), *стратегическую* (правила поддержки контакта с собеседником) [2]. Р.П. Мильруд предложил такие составляющие коммуникативной компетенции, как: *грамматическая* (знание правил лексики, грамматики, фонетики), *прагматическая* (знание того, как передать основную мысль), *стратегическая* (знание того, как передать эту основную мысль в различных ситуациях общения), *социокультурная* (знание этикета, национального менталитета и ценностей) [3, с. 18]. Одна из самых подробных классификаций была предложена Л. Бахманом: *языковая* (осуществление высказываний на иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы), *дискурсивная* (связность/cohesion, логичность/coherence, организация/pattern высказывания), *прагматическая* (умение передать коммуникативное содержание/message в соответствии с социальным контекстом), *разговорную* (на основе лингвистической и прагматической компетенций, уметь говорить связно, без напряжения, в естественном темпе, без пауз и поиска языковых форм), *стратегическая* (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения), *социально-лингвистическая* (умение выбирать языковые формы, знать, когда говорить, когда нет, с кем и в какой манере) [4].

Прагматическая компетенция рассматривалась в трудах таких педагогов, лингвистов, психологов и исследователей, как А.А. Леонтьева, В.Г. Гака, Е.И. Зиминой, О.В. Авраменко, Р.С. Дороховым и другими. Определение прагматической компетенции дано в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка». Проблеме формирования прагматической компетенции и прагматического дискурса посвящены некоторые статьи в сборниках научных трудов, но в основном они связаны с неязыковыми вузами или со специальностью «Лингвист. Переводчик». Тем не менее, на сегодняшний день не существует четкого определения прагматической компетенции и ее составляющих для языкового вуза и направления 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Цель обучения прагматической компетенции в рамках нашего исследования – научить будущих преподавателей оптимально использовать языковые средства в целях достижения коммуникативных целей при работе с художественным текстом и научить корректно передавать смысловое содержание прочитанного текста, а также для формирования таких умений и навыков, которые помогли бы им в будущей профессиональной деятельности обучать этому других.

В ряде составляющих коммуникативной компетенции мы отводим стержневую роль прагматической компетенции. Профессиональная деятельность будущих преподавателей иностранного языка связана с чтением как художественных, так и научных текстов, а также с процессом общения. Умение понять собеседника, то есть достигнуть целей коммуникации, является основополагающим в профессии учителя. Иногда понять собеседника представляется более простой задачей, так как при личном общении можно задать наводящие или уточняющие вопросы. Осуществлять общение посредством письменного текста – более трудная задача. Проникнуть в замысел автора, а затем передать свое знание другим людям в доступной и четко-сформулированной форме доступны не каждому преподавателю иностранного языка. Эти умения носят строго профессиональный характер, а также являются

жизненной необходимостью для любого образованного человека.

Данное исследование представляет большую практическую значимость для языковых вузов. В языковом вузе среди множества аспектов «Практикума по культуре речевого общения» традиционно выделяется аспект «Домашнее чтение», которому отводится 2 аудиторных часа в неделю. Данный аспект языка может и должен рассматриваться не только как способ расширения активного и пассивного запасов лексики лингвистов-преподавателей (что традиционно делается в языковых вузах), но как стартовая площадка для формирования прагматической компетенции. Если рассматривать прагматику с точки зрения лингвопрагматики, то «прагматика изучает влияние коммуниканта (того, кто выступает инициатором процесса общения) на собеседника (того, на кого направлено сообщение)» [5, с. 209]. Так как мы рассматриваем проблему понимания художественного текста, то в нашем случае коммуникантом будет являться автор художественного текста, а собеседником – читающий человек. В методической литературе прагматическая компетенция определяется как способ оптимального использования языковых средств в целях достижения коммуникативных целей, как способность корректно передать определенное смысловое содержание.

Опыт работы в языковом вузе с аспектом «Домашнее чтение» позволил нам прийти к выводу о том, что прагматическая компетенция в курсе данного аспекта состоит из следующих умений и навыков:

- Умений и навыков критического чтения.
- Умений и навыков критического мышления (анализа, синтеза, оценки):

1) анализ содержания художественного текста, его героев, конкретных ситуаций, его тематики и проблематики;

2) синтез имеющихся данных, который приводит к общим и частным выводам;

3) оценка имеющейся информации с личностных позиций.

- Умений и навыков понять замысел автора.
- Умений и навыков лингвистического анализа художественного текста.

Лингвистических умений и навыков, которые состоят в том, чтобы владеть системой языка для передачи смыслового содержания.

Итак, для того, чтобы сформировать прагматическую компетенцию лингвистов-преподавателей в курсе аспекта «Домашнее чтение» необходимо развивать все вышеназванные умения и навыки. Проблема состоит в том, что на сегодняшний день не существует ни одного практического пособия для аспекта «Домашнее чтение», которое бы соответствовало современным требованиям, предъявляемым к данному аспекту, и которое бы формировало прагматическую компетенцию будущих преподавателей, учитывая вышеуказанные умения и навыки.

Предлагаем рассмотреть теоретические основы практического пособия по формированию прагматической компетенции лингвистов-преподавателей в курсе аспекта «Домашнее чтение». Целью данного пособия является формирование прагматической компетенции средствами критического мышления. Теоретической основой предлагаемого нами практического пособия является шестикомпонентная система, разработанная и предложенная И.А. Цатуровой, основанная на лично-ориентированном подходе:

- 1) цель учебного процесса;
- 2) содержание учебного процесса;
- 3) средства коммуникации (методы, приемы и средства обучения);
- 4) субъект учения (студент);
- 5) субъект научения (преподаватель);
- 6) организационная форма учебного процесса [6].

Мы видим **цель** обучения в формировании коммуникативной компетенции и прагматической компетенции, в частности, на основе критического мышления, то есть умения понять художественный текст во всем многообразии его обра-

зов, прийти к обоснованным выводам, исходя из умений анализа и синтеза, и правильно выразить свою точку зрения на иностранном языке. Критическое чтение мы рассматриваем как средство обучения.

Языковые аутентичные материалы, необходимые для формирования коммуникативной компетенции в целом, составляют **содержание** обучения. Языковым аутентичным материалом может являться любое художественное произведение английской или американской литературы. В курсе аспекта «Домашнее чтение» языковых вузов студенты знакомятся с оригинальными англоязычными художественными текстами, которые призваны, не только расширить их кругозор, но и сформировать их лингвистическую и коммуникативную компетенции, тем самым повысить их профессиональный уровень. Можно выделить следующие важные компоненты содержания учебной информации:

- жанры художественных произведений и их особенности;
- характерные стилистические особенности того или иного автора;
- методы развития критического мышления;
- умения точно и логично формулировать свои мысли;
- форма выражения мыслей (то есть, правильность использования языковых средств для достижения целей коммуникации).

**Средствами коммуникации** становятся *методы, приемы и средства*. Основываясь на лично-ориентированном обучении, мы считаем, что они должны принимать во внимание и учитывать личность студента. Вслед за И.А. Цатуровой мы считаем, что «такое обучение учитывает индивидуальные особенности студента как личности через содержание и форму самих учебных занятий, через характер общения с ним» [6, с. 337]. Проблемно-поисковый метод мы рассматриваем как основной метод обучения, так как художественные тексты всегда носят проблемный характер. Задача студентов – определить проблему, которой посвящено то или иное произведение, рассказ и т. д., обсудить ее и высказать свою аргументированную точку зрения.

В качестве приемов могут быть использованы различные *приемы и стратегии*. Рассмотрим несколько приемов и стратегий, которые предлагаются в рамках развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП). Например, прием «ИНСЕРТ» – самоактивирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления (INSERT – interactive noting system for effective reading and thinking) [7]. Суть этого приема состоит в том, что студенты не должны читать текст «по диагонали», пропуская при этом важную информацию и детали текста, при чтении художественного текста они должны делать пометки. Эти пометки делают сам процесс чтения более осмысленным и осознанным, превращая студента в активного и зрелого чтеца. Могут быть разные варианты пометок, например:

«+» – новое / new information

«—» – думал иначе / thought another way

«!» – интересно / interesting

«?» – не понял, есть вопросы / something is not clear

«0» – не интересно / not interesting и другие

Мы считаем этот прием неотъемлемой частью самого процесса критического чтения и предлагаем использовать его на этапе реализации смысла. После первого прочтения текста можно порекомендовать студентам прочесть его еще раз. Как показывает практика количество значков после второго прочтения только увеличивается.

Еще одним важным приемом в учебном процессе может являться общеизвестный прием «мозговая атака», который может быть использован как на этапе вызова, так и на этапе рефлексии. Разработанный Алексом Осборном в 50-х годах 20-го века, этот прием представлен в современных условиях в нескольких вариантах. На занятиях по «Домашнему чтению» целесообразно использовать следующие вариации мозговой атаки: «жуужание пчелы», прямая мозговая атака, обратная мозговая атака, индивидуальный мозговой штурм, молчаливое

генерирование. «Жужжание пчелы» предполагает следующую последовательность работы: группы по 5 – 7 студентов садятся по кругу, касаясь друг друга, и вполголоса обсуждают проблему, затем лидер группы принимает лучшее мнение/решение. Прямая мозговая атака подразумевает сам процесс генерации идей всей группой студентов, где каждый должен высказать свое мнение. В процессе обратной мозговой атаки эти идеи не генерируются, а критикуются. Индивидуальный мозговой штурм подразумевает индивидуальную работу студента по генерации идей и их критике, что повышает активность и задействованность студентов в процессе работы. Во время молчаливого генерирования все студенты пишут свои идеи в течение 10 – 15 минут, что также повышает продуктивность процесса обучения.

Одним из важнейших приемов для формирования прагматической компетенции, является дискуссия и ее разновидности, а именно, перекрестная дискуссия. Сам термин подразумевает наличие противоположных мнений и точек зрения по поднятой проблеме, например, «согласен – не согласен», «верно – не верно» и т.д. Проблема может быть предложена как самими студентами, так и преподавателем. Предлагается следующая таблица для занесения аргументов в поддержку той или иной точки зрения:

Аргументы «за»	Проблема/вопрос для дискуссии	Аргументы «против»
	Согласны ли вы, что....	

Вопрос обязательно должен носить проблемный характер, допускающий разные точки зрения. Этот прием может быть эффективно использован на этапе рефлексии, когда студенты должны прийти к определенному выводу по прочитанному художественному тексту.

Стратегия «Уголки» также способствует и может быть использована в учебном процессе по формированию прагматической компетенции. Суть ее состоит в том, что студенты определяют проблему, обсуждают ее, определяют основные точки зрения, расходятся («по углам»), и должны отстоять свою точку зрения, привлекая действенные аргументы для ее защиты [7].

Очевидно, что *средствами* обучения должны являться аутентичные художественные произведения англоязычной литературы.

Все вышеуказанные приемы и стратегии ориентированы на решение проблем. Как уже говорилось, проблемно-поисковый метод является основой нашей теоретической модели и благодаря этому методу решаются следующие задачи обучения:

- активнее идет процесс обработки и присвоения новой информации, вследствие чего эта информация постигается глубже;
- развивается критическое мышление студентов;
- повышается продуктивность деятельности студентов на занятии, вследствие чего происходит меньше дисциплинарных нарушений;
- повышается активность и осознанность процесса обучения;
- улучшается психологический климат в группе, так как каждый студент может высказывать свою точку зрения, не боясь ограничений и исправления ошибок.

Следующими компонентами системы являются отношения студента и преподавателя во время процесса обучения (*субъект-субъектные отношения*). Традиционно сложилось так, что студент является объектом воздействия преподавателя. Этот подход к организации процесса обучения не является действенным и эффективным в современных условиях развития общества. Метод сотрудничества и равнопартнерских отношений мы рассматриваем как необходимое условие успеха самого процесса обучения.

Последний компонент шестиуровневой системы – **организация процесса обучения**. В рамках нашего исследования

эта организация имеет строго определенную форму: вызов, реализация смысла, рефлексия. Мы опираемся на предложенную американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом, Ч. Темплом и С. Уолтером педагогическую технологию развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП). Структура данной педагогической технологии стройна и логична, так как все ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. Но так как мы имеем дело с аспектом «Домашнее чтение», в рамках которого студенты должны прочитать определенное количество страниц художественного текста во внеаудиторное время (дома), эти этапы меняются местами. А именно, этап реализации смысла происходит не вторым, а первым.

Все рассмотренные компоненты нашей методической модели, а также задачи аспекта «Домашнее чтение», вслед за И.А. Цатуровой, определяют характеристики, предлагаемой нами теоретической модели по формированию прагматической компетенции в курсе аспекта «Домашнее чтение»:

1. Создание комфортных условий для учения и самообучения с учетом индивидуальных способностей студентов и их развития.
2. Усиление положительных мотивов учения.
3. Активизация мыслительных процессов студентов.
4. Особые взаимоотношения между участниками учебного процесса (стиль доверия, сотрудничества и партнерства).
5. Особая роль преподавателя, который должен обладать определенными литературными талантами, развитыми навыками критического мышления (то есть, уметь анализировать, сопоставлять и оценивать любую информацию), чувством эмпатии и уважения, а также стремиться обеспечивать максимальный психологический комфорт для полноценного развития личности студента [6, с. 339].

Данная шестикомпонентная система обучения в перспективе может быть использована для организации учебного процесса по любому аспекту или предмету в высшем учебном заведении. В нашем исследовании она полностью отвечает требованиям и соответствует задачам, которые стоят перед аспектом «Домашнее чтение» в языковом вузе. Эти задачи включают:

- во-первых, расширение знаний и кругозора;
- во-вторых, формирование у студентов навыков автоматического критического чтения и критического мышления;
- в-третьих, формирование речемыслительных навыков и умений точно формулировать свои мысли в соответствии с ситуациями общения;
- в-четвертых, формирование умений и навыков полно и четко доносить свою точку зрения до собеседника, то есть осуществлять процесс коммуникации в полном объеме.

Каждый практический курс или практическое пособие основывается на ряде методических принципов, которые должны отвечать практическим целям и задачам того или иного курса. Необходимым методическим принципом нашей модели по формированию прагматической компетенции является *принцип коммуникативно-когнитивной направленности*. Он подразумевает, во-первых, процесс коммуникации как между автором и читателем, так и между студентами, обсуждающими тот или иной текст в аудиторное время на занятии. Во-вторых, когнитивная направленность должна проявляться в том, чтобы студенты извлекали из художественного текста разнообразную информацию, с целью расширения своего кругозора.

Так как наше практическое пособие призвано расширять общий кругозор студентов, то *принцип личностной направленности* также определяет характер заданий данного пособия. Под ним мы подразумеваем, общекультурное развитие личности студента, а также тот факт, что многие задания носят личностный характер, апеллируя к личному опыту и мнению студентов.

Следующим важным принципом практического пособия является *принцип активизации мыслительной деятельности студентов*. Реализация данного принципа может качественно изменить весь учебный процесс данного аспекта. Он является

необходимым условием и залогом успешного проведения практических занятий по «Домашнему чтению», особенно на этапе вызова и рефлексии. На этих этапах мы применяем такие приемы, как «мозговая атака», перекрестная дискуссия и другие приемы, которые призваны раскрывать и решать проблемы, поднятые в художественных текстах.

Отсюда вытекает следующий принцип – *принцип проблемной направленности*. Каждый выпускник высшего учебного заведения должен быть готов решать любые проблемы, как в своей профессиональной деятельности, так и в личной сфере, поэтому мы считаем этот принцип одним из важных составляющих нашей модели.

Считаем необходимым выделить *принцип рефлексии*. Он связан с такими процессами критического мышления, как анализ и синтез и задействован на двух этапах процесса развития критического мышления. Без этих процессов невозможно развитие критического мышления в целом. Большая часть заданий, входящих в наше практическое пособие, основана именно на рефлексии.

И последним важным методическим принципом является *принцип учета взаимовлияния различных видов деятельности друг на друга*. В соответствии с этим принципом, наше практическое пособие включает в себя задания, направленные не только на развитие коммуникативных умений, связанных с формированием прагматической компетенции, но и с развитием критического мышления и критического чтения, а также с умениями и навыками написания краткого содержания худо-

жественного текста (summary), умениями и навыками говорения, умениями и навыками работы со словарем и так далее.

В заключении хотелось бы отметить тот факт, что в настоящее время аспекту практического курса английского языка в языковом вузе «Домашнее чтение» незаслуженно уделяется мало внимания, и он проводится без учета современных тенденций в методике и педагогике. Традиционные методы учебного процесса по данному аспекту давно устарели и не соответствуют современным требованиям рабочих программ языкового вуза, следовательно, подлежат замене на новые многофункциональные методы. Мы рассматриваем этот аспект с точки зрения компетентностного подхода. Выделив прагматическую компетенцию главным элементом нашей модели, мы определили умения и навыки, входящие в прагматическую компетенцию в курсе аспекта «Домашнее чтение». Наша теоретическая модель является шестикомпонентной и обладает определенными характеристиками, которые соответствуют современным требованиям и задачам аспекта «Домашнее чтение». Предложенный нами ряд методических принципов, на которых основывается наше практическое пособие по аспекту «Домашнее чтение» для языковых вузов, также соответствуют вышеуказанным задачам и целям данного аспекта. Все это позволяет сделать вывод о том, что подобное практическое пособие по формированию прагматической компетенции лингвистов-преподавателей является своевременным, актуальным и жизненно необходимым для языковых вузов.

#### Библиографический список

1. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментари: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003.
2. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes. – University of Pennsylvania Press, 1971.
3. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учеб. пособие для вузов / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2005.
4. Bachman, L. Fundamental Considerations in Language Testing. / L. Bachman. – Oxford University press, 1990.
5. Авраменко, О.В. Прагматические особенности дискурса: речевой акт – речевой жанр / О.В. Авраменко // Сборник трудов международной научной конференции. – Таганрог, 2007. – Ч. 1.
6. Цатурова, И.А. Шестикомпонентная методическая система обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И.А. Цатурова // Всероссийская научно-практическая конференция «Учебник – ученик – учитель». – М., 2003.
7. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Изд-во «Альянс «Дельта», 2003.

Статья поступила в редакцию 14.07.09

УДК 378.2

Л.Л. Лашкова, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: nissan@shadrinsk.net

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Рассматривается компетентностный подход в образовании, анализируются различные направления формирования коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза. Представлен перечень коммуникативных умений, необходимых педагогу в профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, коммуникативное обучение, коммуникативная компетентность.

В современном мире востребовано образование, обеспечивающее подготовку квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда. В связи с этим образовательный процесс педагогического вуза должен быть направлен на приобретение будущими специалистами компетентностей, дающих возможность эффективно работать по специальности на уровне мировых стандартов.

Сегодня компетентностный подход претендует на роль концептуальной основы политики в сфере образования. По мнению Э. Зеера и Э. Сыманюк, в рамках данного подхода осуществляется ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. Компетентность и компетенция, наряду с метапрофессиональными качествами, объ-

являются «образовательными конструктами», главными инструментальными средствами достижения указанных целей [1].

Сущность этих новых для российского педагога терминов многими авторами трактуется по-разному, нет единства даже в понимании их различий. Чаще всего данные понятия употребляются как синонимы. Но существуют и попытки разграничить их употребление.

Мы придерживаемся позиции А.В. Хуторского, который предлагает различать понятия «компетенция» и «компетентность» как общее и индивидуальное. Под компетенцией он подразумевает некое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося, необходимое для качественной деятельности. Термин «компетентность», в свою очередь, может использоваться для фиксирования уже состоявшихся качеств личности, владения человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отно-

шение к ней и предмету деятельности [2]. Из приведенного определения следует понимать, что личность компетентна в виду наличия у нее ряда компетенций.

Исследование природы компетентности позволяет ближе подойти к решению наиболее фундаментальных вопросов педагогической науки, ввиду того, что компетентность:

- представляет собой прогностическую и рефлексивную способность педагога, обеспечивающую интеллектуальное и социальное взросление детей;
- проявляется не только в практической деятельности, отношениях и педагогических ситуациях, но и в теоретическом обосновании действий педагога;
- требует постоянного обновления и совершенствования, актуализации в деятельности, в противном же случае она угасает.

Если характеризовать понятие «компетентность» в данном контексте, необходимо говорить об индивидуальных способностях будущего педагога легко и быстро овладевать новыми востребованными способами деятельности, успешно выполнять профессиональные обязанности.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования характеризуют ключевые компетентности по следующим признакам: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность, требуют значительного интеллектуального развития. Такие компетентности проявляются не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает и понимает мир за пределами своей профессии.

Остановимся подробнее на интересующем нас виде ключевой компетентности – коммуникативной. Анализ современной научной литературы позволяет говорить о ней как о междисциплинарном феномене, в определении которого отсутствует стандартизация. Размытость границ термина порой приводит к многочисленным дефинициям: коммуникативное совершенство, речевая компетентность, коммуникативная грамотность, социолингвистическая компетентность и др.

Проблемы формирования коммуникативной компетентности (компетенции) в научной литературе исследовали И.Л. Бим, М.Н. Вятюгнев, Д.И. Изаренков, Е.Е. Косило, Н.А. Морева, Н.К. Присяжнюк, А.Н. Шукин и др. Установлено, что в педагогическом процессе вуза данный вид ключевых компетентностей выполняет функцию реализации задач воспитания и обучения.

Коммуникативную компетентность педагога мы интерпретируем как профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются информированность о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; толерантность, экстраверсия; способность эффективно конструировать прямую и обратную связь, нестандартно, творчески решая при этом задачи педагогической коммуникации.

Анализируя процесс коммуникативного обучения на педагогическом факультете ГОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», мы установили, что формирование коммуникативной компетентности у будущего педагога дошкольного образования может реализовываться по определенным этапам.

Задачами первого этапа (коммуникативно-диагностического) являются следующие действия:

- проанализировать ГОС ВПО, учебные планы и выделить отдельные компетенции общей коммуникативной компетентности, которые необходимо сформировать при изучении определенных блоков учебных дисциплин;
- определить у студентов уровни сформированности установленных коммуникативных компетенций;
- выявить основные трудности при реализации коммуникативных функций педагогической деятельности;
- уточнить педагогические условия, которые должны лечь в основу формирования у будущих педагогов дошкольного образования коммуникативной компетентности.

На втором этапе (коммуникативно-деятельностном) решаются следующие задачи:

- сформировать у студентов ценностные ориентации на коммуникативный процесс;
  - организовать субъект-субъектное взаимодействие в процессе общения;
  - сформировать теоретические и практические знания и умения в области эффективной коммуникации.
- Задачами третьего этапа (коммуникативно-рефлексивного) будем считать следующие действия:
- выявить, насколько сформировано у студентов понимание сути эффективной коммуникации;
  - практически реализовать полученные теоретические и практические коммуникативные знания и умения [3].

Следует отметить, что компетентностный подход имеет большие перспективы, так как придает содержанию образовательную деятельность, практико-ориентированную направленность; означает учет особенностей личностно-ориентированного обучения и попытку перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции.

Интеграционные процессы, которые должны иметь место при обучении будущих педагогов эффективной коммуникации, невозможны без скоординированности деятельности преподавателей, работающих на факультете, без их информированности о содержании учебных курсов и программ, без их стремления к созданию междисциплинарного облика коммуникативного обучения студентов. Иными словами, коммуникативная компетентность будущих педагогов дошкольного образования формируется в процессе изучения всех дисциплин учебного плана на основе интеграции коммуникативных знаний и умений.

Анализ ГОС ВПО по специальности «Дошкольная педагогика и психология» позволил установить, на какие блоки учебных дисциплин будет возложена ответственность по формированию отдельных компетенций общей коммуникативной компетентности будущего педагога дошкольного образовательного учреждения.

По нашему мнению, при изучении общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин (Отечественная история, Культурология, Русский язык и культура речи, Философия и др.) можно сформировать у студентов следующие коммуникативные компетенции:

- мотивационно-ценностное отношение к коммуникации и личности коммуникантов;
- знания о коммуникации, эффективной коммуникации, коммуникативных тактиках и стратегиях;
- наличие умений эффективного говорения и слушания;
- уместное использование невербальных средств коммуникации;
- соблюдение этических норм в процессе взаимодействия с собеседниками.

Изучение блока общематематических и естественнонаучных дисциплин (Математика и информатика, Концепции современного естествознания, Аудиовизуальные технологии обучения) будет способствовать формированию таких коммуникативных компетенций, как:

- знания о физиологии, здоровье, эмоциях человека;
- эмоционально-ценностное отношение к собеседнику;
- умения использовать интерактивные технологии обучения коммуникации в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

Общепрофессиональные дисциплины (Психология, Педагогика, Управление дошкольным образованием, Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе) направлены на формирование следующих коммуникативных компетенций:

- мотивационно-ценностное отношение к педагогической коммуникации;
- знания о месте коммуникативных умений в структуре профессиональной деятельности педагога;
- знания о психологической структуре коммуникации и механизме речевой деятельности, ее основных видах и формах;



– умения строить коммуникацию, ориентируясь на возрастную периодизацию.

В ходе изучения дисциплин предметной подготовки (Педагогика среднего профессионального образования, Основы педагогического мастерства, Тренинг педагогического общения, Педагогическая психология, Детская психология, Дошкольная педагогика, Детская литература, Теория и методика дошкольного образования) можно сформировать такие коммуникативные компетенции, как:

– знания специфики коммуникативных умений в рамках профессиограммы педагога дошкольного образовательного учреждения;

– знания построения педагогической коммуникации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей раннего и дошкольного возраста;

– умения создать развивающую коммуникативную среду в различных видах деятельности детей (игровой, учебной, трудовой, строительно-конструктивной, театрализованной и др.);

– умения строить субъект-субъектное взаимодействие с дошкольниками в рамках личностно-ориентированной педагогики.

Межпредметные связи общепрофессиональных дисциплин с целым рядом специальных методик по организации различных видов деятельности носят комплексный характер, относятся к группе сопутствующих и имеют непосредственный выход в практическую деятельность.

Следует отметить, что в образовательном процессе вуза особо значимо проведение спецкурсов и факультативов («Школа общения», «Основы речевой коммуникации», «Теория и практика общения» и др.), интегрирующих научные знания из области лингвистики, теории коммуникации, психологии, педагогики. При этом внимание студентов следует сконцентрировать на следующих вопросах:

– теоретические аспекты проблемы педагогической коммуникации (структурные модели коммуникации, коммуникативные барьеры, закономерности внутреннего взаимодействия);

– конкретные способы речевого поведения в трудных ситуациях взаимодействия (конфликтные ситуации, преодоление критики, выступление на публике, контакты, реализуемые в сфере дошкольного образования и пр.);

– самопознание своей личности в процессе общения (как меня воспринимают другие, как я воздействую на других в общении, в чем трудности моего общения и т.д.).

Например, спецкурс «Развитие коммуникативной компетентности педагога ДОУ» включает следующие задачи:

– объяснить значимость коммуникативных знаний и умений для профессиональной деятельности педагога дошкольного образования;

– вооружить студентов системой знаний о сущности эффективной коммуникации и коммуникативной компетентности педагога детского сада;

– сформировать у них навыки и умения использовать коммуникативные тактики и стратегии при решении различных педагогических задач.

Учитывая ведущую роль лекции в организации учебного процесса в высшей школе, необходимо внести некоторые коррективы в стереотипы отношения к данному жанру научного стиля и подготовки к нему. При формировании у студентов коммуникативной компетентности особенно важны новые для вузовской работы виды лекций. Лекция-диалог позволяет включать студентов в общение и тем самым активизировать их учебно-познавательную деятельность. Например, в лекции на тему «Педагогические условия обучения эффективной коммуникации» теоретический материал, организованный в форме модулей, перемежается с его обсуждением, вычленением главного, составлением плана, высказыванием своей точки зрения студентами и др.

Переходной от лекции к практическим занятиям формой является лекционно-практическое занятие, в процессе которого теоретический материал чередуется с практическими зада-

ниями. Такие занятия удачно использовать при изложении тем «Функциональные разновидности языка», «Действенность речи», «Речевые тактики и стратегии в коммуникации» и др. Например, после сжатого изложения особенностей каждой функциональной разновидности языка студенты находят в предложенных текстах признаки той или иной разновидности и объясняют их целесообразность, а затем сами составляют небольшие тексты, выдержанные в определенных стилистических рамках.

Большое значение для формирования коммуникативных навыков и умений имеют занятия-дискуссии. Темы, выносимые для обсуждения, должны:

– быть актуальными для конкретной аудитории,

– содержать проблемные моменты, предполагающие несколько точек зрения,

– касаться личного опыта участников дискуссии, чтобы обсуждение велось компетентно. Тематика дискуссий должна быть сформирована четко и ясно: «Неважно, что сказать, важно – как?», «Что играет ведущую роль в формировании личности: социальные или биологические факторы?» и др.

На первых порах вовлечения группы в дискуссию усилия педагога сосредоточены на формировании дискуссионных процедур. В дальнейшем в центре внимания оказывается не только выявление различных точек зрения, позиций, способов аргументации, их соотнесение и составление более объемного и многопланового видения проблемы, но также сопоставление интерпретаций сложных педагогических явлений, выход за пределы конкретной коммуникативной ситуации, поиск личностных смыслов.

В ходе коммуникативного обучения можно использовать различные формы дискуссии: «Круглый стол», «Заседание Экспертной группы», «Форум», «Симпозиум», «Дебаты» и др. Ценность такого обучения заключается в том, что студенты прослеживают логику научного познания, учатся логично рассуждать, критично оценивать теоретические постулаты, выделять главное, научно аргументировать выводы. У будущих педагогов формируется привычка вдумчиво и осторожно относиться к решению той или иной коммуникативной задачи. Вместе с тем они приобретают глубокие и осознанные знания по изучаемому вопросу.

Практические и лабораторные занятия допускают гораздо больше творчества при использовании инновационных форм и методов коммуникативного обучения, направленных на осознание себя и детей субъектами коммуникационного процесса, на практическое овладение коммуникативными тактиками и стратегиями.

Особенно популярны в практике обучения коммуникации разнообразные тренинги, участвуя в которых студенты непосредственно соприкасаются с изучаемой реальностью, приобретают жизненный опыт, моделируемый в групповом взаимодействии. Технологии, используемые в современном коммуникативном тренинге, включают стандартный набор методов активного обучения: информация, сообщение, мини-лекция; структурированная или управляемая дискуссия; мозговой штурм; разбор кейса, задачи или упражнения; ролевая игра и «разыгрывание» ситуаций в ролях; имитационные игры; фрагменты деловых игр; видеодемонстрации [4].

В процессе прохождения практики обнаруживаются все те недостатки коммуникативных знаний и умений, которые были сформированы у студентов в процессе аудиторного обучения. В связи с этим, следует придать педагогической практике коммуникативно-ориентированный характер и рекомендовать студентам провести наблюдение за работой педагогов, оценить уровень их коммуникативной компетентности, изучить характер коммуникативного стиля при взаимоотношениях с коллегами, детьми и родителями.

В ходе практики студенты убеждаются, что занятие в дошкольном образовательном учреждении – это сложная цепочка речевых действий, составляющих диалог. Педагог попеременно в зависимости от поставленных педагогических задач выступает то в роли информатора, то в роли адресата,

стараясь вызвать у детей познавательную и речевую активность.

В ходе анализа различного рода занятий, досугов, игр, экскурсий с детьми, методических мероприятий с коллегами и родителями предлагается определить уровень коммуникативного обеспечения мероприятий и коммуникативной компетентности у будущих педагогов. Особое внимание обращается на следующие моменты:

- умение студента активизировать коммуникативную деятельность детей;
- реализация индивидуального подхода к каждому ребенку;
- характер постановки вопросов к дошкольникам;
- умение слушать и слышать партнера по общению;
- эмоциональность, позитивная атмосфера в ходе коммуникации;
- установление субъект-субъектных отношений в процессе решения коммуникативных задач и пр.

Следует помнить, что при личностно-ориентированном взаимодействии с дошкольниками приоритетными способами общения выступают признание, понимание, принятие личности ребенка, учет его чувств и желаний. Здесь личностная позиция педагога заключается в построении ситуаций общения с детьми как полноценными партнерами, что исключает разного рода манипуляции. Предпочитаемой тактикой общения является сотрудничество с использованием многообразия коммуникативных средств, стимулирующих детскую активность.

Отказ от корпоративного стереотипа «воспитатель всегда прав» предполагает умения с юмором относиться к отдельным моментам педагогической ситуации, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами; слушать и слышать ребенка, не прерывая его высказываний; воздействовать на детей не прямо, а косвенно, через создание условий для проявления у них желаемого качества; не бояться обратной связи, пусть даже непредсказуемой.

Анализируя в ходе практики различного рода мероприятия с педагогами, детьми, их родителями, студенты на массе примеров убеждаются, как важно иметь правильную, логичную, выразительную речь, владеть коммуникативными знаниями и умениями при решении конкретных педагогических задач.

Кроме того, в период педагогической практики учащимся могут быть выданы индивидуальные задания с учетом их склонностей и интересов. Выбор темы определяется, исходя из необходимости освоения будущим педагогом различных

форм и методов организации общения с детьми разных возрастных групп.

Выполняя индивидуальное задание, практиканты проявляют инициативу, демонстрируют свои коммуникативные способности, знания и умения, проверяют свою компетентность в реальных коммуникативных ситуациях. Такая деятельность студентов способствует развитию междисциплинарного мышления, естественности и успеху в педагогическом общении.

Таким образом, применение специально разработанных технологий коммуникативного обучения, взаимодействие традиционных и инновационных форм и методов, последовательная реализация базовых дидактических принципов позволяют провести целенаправленную работу по формированию коммуникативных знаний и умений у будущих педагогов, результатом которой должен стать высокий уровень их коммуникативной компетентности.

Закономерностями коммуникативного обучения в педагогическом вузе, по нашему мнению, являются следующие положения:

- процесс обучения эффективной коммуникации выражен в двух аспектах: приобретение коммуникативных знаний, умений и навыков и готовность проявления их в действии, что определяет наличие компетентности;
- коммуникативное обучение будущих педагогов дошкольного образования начинается с выявления адекватного представления о профессии и профессиональной значимости коммуникативной компетентности;
- обучение эффективной коммуникации, основываясь на компетентностном содержании образования, отражая коммуникативную компетентность в государственных образовательных стандартах, ориентировано на переход обучения от «что можем» к «что необходимо»;
- в ходе коммуникативного обучения в педагогическом вузе необходимо изменение позиции преподавателя-транслятора коммуникативных знаний на позицию фасилитатора, применение им интерактивных методов, что повышает мотивацию познавательной деятельности студентов при решении проблемных коммуникативных задач (приоритет субъектно-смыслового обучения над информационным);
- обучение эффективной коммуникации будущих педагогов дошкольного образования – это процесс, в котором внимание сосредотачивается не только на преподавании специальных дисциплин, но и на внедрении коммуникативных знаний в предметы общепрофессионального направления и профильной подготовки.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э., Сыманюк, Э. Компетентностный подход к модернизации российского образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
  2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5.
  3. Косило, Е.Е. Структурный анализ формирования коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений / Е.Е. Косило // Инновации в образовании. – 2003. – № 3.
  4. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2003.
- Статья поступила в редакцию 05.07.09

УДК 377: 331

*Ю.В. Давыдова, соискатель БГПУ им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: bmirk-asp@mail.ru*

### **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

В статье рассматривается проблема развития профессиональной компетентности специалистов промышленных предприятий в учреждениях дополнительного профессионального образования на основе профессионально-деятельностного подхода. Является перспективным направлением в практике повышения квалификации специалистов и, соответственно, данная проблема является весьма актуальной для педагогической науки.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, специалист, промышленные предприятия, профессиональная компетентность, стандарты, конкурентоспособность, мобильность, профессиональная деятельность.

В последнее время в педагогической науке активно обсуждается идея развития компетентности, необходимость которой предопределена исторически в виде глубинных «корневых» изменений мировоззрения, традиций, стиля мышления и мотивов поведения людей, составляющих современный социум России. Эта идея выводит цели современного образования за пределы традиционного представления о ней как системе передачи суммы знаний и формирования соответствующих им умений и навыков. Компетентности специалистов являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им обучающиеся выступают в качестве активных носителей субъективного опыта. Избирая объектом исследования, дополнительное профессиональное образование как педагогический процесс, осуществляемый в интересах человека, общества, государства и направленный на обеспечение конкурентоспособности и мобильности субъекта профессиональной активности на рынке труда, мы руководствовались центральной идеей непрерывного образования – о развитии человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Компетентность не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам. Обладать совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции обучающихся в социум, – значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетентность одновременно тесно связывает актуализацию и мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности.

Очевиден произошедший за последние годы перелом в сознании в пользу образованности как ценности. Исследование показало, что основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать общей компетентностью. Общие компетенции определяют сущность всех профессиональных видов деятельности. Ядро общих компетентностей, образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности. В этих условиях образование перестает быть только транслирующим, предающим механизмом культуры и в большей степени начинает становиться механизмом ее порождения. Саму траекторию развития образовательных процессов в новой социокультурной ситуации мы формулируем как достижение нового качества подготовки человека за счет развития его общих компетентностей на основе восстановления гармоничного развития взаимосвязанных систем.

Эффективное развитие общих компетентностей возможно при соблюдении следующих *принципов*: а) обучающийся не становится, а изначально является субъектом познания; б) образование есть единство двух составляющих: обучения и самообразования; в) приоритет индивидуальности, самооценности и самобытности обучающегося как активного носителя субъективного опыта, складывающегося до влияния специально организованного обучения; г) проектирование образовательного процесса предусматривает возможность воспроизведения учения как индивидуальной деятельности по трансформации (преобразованию) социально значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении; д) развитие учащегося как личности происходит не только путем овладения нормативной деятельностью, но и при постоянном обогащении, преобразовании субъективного опыта; е) основным результатом обучения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Специфика педагогических целей по развитию общих компетентностей состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения эффектов его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта. При этом чтобы преподаватель не делал, в итоге он развивает и формирует у обучающегося способность к самостоятельному управлению собственной деятельностью, к управлению самим собой как ее субъектом. Это возможно при условии, если у специалиста будет сформирована соот-

ветствующая регуляторная основа его деятельности, а именно: а) *понятийная основа* (формирование знаний и понимание окружающей действительности); б) *эмоционально-ценностная основа* (формирование отношений личности к окружающему миру и другим людям); в) *оперативная основа* (формирование умения действовать с объектами окружающей действительности) [1, с. 87].

В начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам было введено понятие «ключевые компетентности», которое затем начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной сфере. С.Е. Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетентности для Европы» (Берн, 1996), определяет компетентность как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетентности обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетентности только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетентность представляет собой скрытую возможность [2, с. 112].

Анализ профессиональных стандартов в части требований к квалификационному уровню работников, показал, что в общих требованиях к образованию специалиста заложены параметры личности, относящиеся к ключевым компетенциям [3]. Так специалист должен понимать: сущность и социальную значимость своей профессиональной деятельности, проявлять к ней устойчивый интерес; иметь представление о современном мире как духовной, культурной, интеллектуальной и экологической целостности, осознавать себя и свое место в современном обществе; знать основы Конституции, этические и правовые нормы, уметь учитывать их при решении профессиональных задач; обладать информационной, правовой, экологической культурой; уметь общаться на уровне элементарных умений на иностранном языке; обладать широким кругозором; быть способным к осмыслению жизненных явлений, к самостоятельному поиску истины, к критическому восприятию противоречивых идей; быть способным к системному действию в производственной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности; быть готовым к проявлению ответственности за выполняемую работу, способным самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной деятельности.

Специалистам промышленным предприятий присуща профессиональная квалификация, которая определяет их успешную деятельность по специальности. Ключевые квалификации обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и характерны для профессионалов. Ключевые профессиональные компетентности определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах.

Формирование профессиональной квалификации обучающихся специалистов промышленных предприятий в учреждениях дополнительного профессионального образования осуществляется в основном путем использования традиционных форм и методов обучения, отражающих когнитивно ориентированный подход в дополнительном профессиональном образовании, и заключается в освоении системы профессиональных знаний, умений и навыков. Развитие ключевых квалификаций и компетентностей в рамках когнитивно ориентированного образования затруднено, так как в их состав помимо знаний, умений и навыков входят когнитивные способности, качества личности и формы профессионального поведения. Оно возможно в условиях целостного педагогического процесса на основе профессионально-деятельностного подхода. Целостность педагогического процесса может быть обеспечена реализацией следующих принципов в их взаимосвязи и взаимообусловленности: принцип целесообразности, лично-

стно-деятельностного и профессионально-деятельностного подхода, самостоятельности, саморазвития [4, с. 4-20].

Профессионально-деятельностный принцип позволяет организовать развитие профессиональной компетентности специалистов промышленных предприятий эффективно, так как находит свою реализацию в постановке перед обучающимися задач, аналогичных тем, которые им предстоит решать в самостоятельной практической деятельности, не в ущерб гармоничному воспитанию личности. В соответствии с этим строится модель профессиональной подготовки целостной личности специалиста, где отмечается, что профессиональная компетентность должна включать общие профессиональные знания и умения, типичные профессионально-личностные качества специалиста, и качества, соответствующие специализации.

Между идеальными моделями и фактической подготовкой специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования существует, однако, заметная разница. На практике в образовательном процессе доминирует функциональный подход, который выражается в слабых связях между учебными дисциплинами, подготовке к отдельным видам производственной деятельности. В результате чего

можно сделать вывод, что в нашей педагогической действительности нет еще целостного педагогического процесса, который мог бы обеспечить развитие профессиональной компетентности специалистов.

Сегодня гарантом развития профессиональной компетентности специалистов промышленных предприятий служат профессиональные стандарты, устанавливающие требования к уровню их профессиональной квалификации. Создание и ввод в действие профессиональных стандартов выступает в качестве наиболее общего регулирующего начала, которое, сохраняя все возможности для многообразия дополнительного профессионального образования, гарантирует его необходимый уровень. Кроме того, через профессиональные стандарты российская профессиональная школа вписывается и в мировое культурно-образовательное пространство [5].

Таким образом, развитие профессиональной компетентности специалистов промышленных предприятий в учреждениях дополнительного профессионального образования на основе профессионально-деятельностного подхода является перспективным направлением в практике повышения квалификации специалистов и, соответственно, данная проблема является весьма актуальной для педагогической науки.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 1998.
  2. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
  3. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Т.А. Кравченко, Н.А. Морозова: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – М., 1999.
  4. Копошилко, С.Б. Предпосылки целостного педагогического процесса (Вопросы теории и практики) / С.Б. Копошилко // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. науч. тр. / под редакцией Т.А. Хмель. – М., 1990.
  5. Байденко, В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: монография. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999.
- Статья поступила в редакцию 10.07. 09*

УДК 378.147

*Н.А. Русова, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: sumop@masu.ru*

### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

В данной статье рассматриваются вопросы развития профессиональной компетентности студентов вузов по средствам внедрения в образовательный процесс электронных учебно-методических комплексов. Развитие профессиональной компетентности способствует формированию профессиональных знаний, коммуникативных навыков, развитию устойчивого профессионального намерения к успешной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, студенты вуза, инновационные технологии, учебно-методический комплекс.

Образовательная индустрия в современных условиях немыслима без системного, всестороннего учета всех составляющих, и прежде без разработки и внедрения целостного комплекса информационно-педагогических технологий, производстве качественно нового поколения образовательных ресурсов, обучающих программ, информационных учебно-методических и дидактических средств.

Анализируя основные тенденции развития системы образования, по мнению В.Н. Гурова, можно выделить следующие направления: переход к непрерывному образованию; открытость образования; актуализация образования; фундаментализация образования; гуманизация и гуманитаризация образования; инновации в образовании [1, с. 85].

Общая тенденция развития общества, социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, требуют от человека непрерывного повышения общекультурной и профессиональной подготовки. Многие исследователи, Н.В. Борисова [2], Ю. Ветров [3], И.А. Зимняя [4], А.Я. Найн [5], М.И. Пальчук [6] и другие, анализируя перспективы развития образования в мире и в России, независимо друг от друга приходят к выводу, что современному обществу, с растущими потребностями, необходим компетентный в своей профессиональной деятельности специалист, способный продуктивно выполнять определенные трудовые функции, владеющий современными средствами решения профессиональных

задач, а также всегда готовый к саморазвитию и самообразованию в процессе трудовой деятельности.

Отметим и то, что постиндустриальное общество в отличие от индустриального общества конца XIX–середины XX века гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Как считает О.В. Сафронова, целью современной системы образования стало обеспечение подготовки специалиста высокого качества как саморазвивающейся личности с инновационным стилем мышления и компетентностью за счет обеспечения преемственности и развития многообразных видов деятельности, поиска инновационных подходов и технологий в обучении и воспитании молодежи [7, с. 66].

Отсюда следует, как пишет Е.С. Полат, что современное информационное общество ставит перед всеми типами учебных заведений задачу подготовки выпускников, способных [8]:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученные выводы для выявления и решения новых проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций;

- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Произошедшая смена образовательной парадигмы – от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», приводит к необходимости постоянного обучения новым технологиям, видам деятельности, быстро сменяющимся в сфере любого производства. Как следствие возникает потребность в качественно иной подготовке специалиста, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных профессиональных проблем. Необходим поиск новых, радикальных подходов, обеспечивающих инновационное развитие образования путем использования новых идей, технологий, замены устаревших и неэффективных педагогических средств новыми и более эффективными для данных условий, а значит и развитие компетентности [9, с. 175].

Проблемы развития и внедрения педагогических технологий в учебный процесс сформулированы в работах В.П. Беспалько, Н.В. Буяновой, Г.К. Селевко и др. Основы применения компьютеров и информационных технологий в образовании обоснованы С.А. Бешенковым, Б.С. Гершунским, А.А. Кузнецовым, И.В. Роберт и др.

Дефиниция «технология» происходит от греческих слов *technē* – искусство, мастерство и *logos* – наука, понятие [10, с. 163]. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве.

Существующие различные позиции к определению педагогических технологий, заимствованные из работы Г.К. Селевко, представим в табл. 1 [11, с. 48-51].

Таблица 1

#### Различные позиции к определению педагогических технологий

Авторы	Позиция
В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. Де Киффер, М. Мейер и др.	Средство, т.е. производство и применение методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса
В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластёнин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер и др.	Процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса
П.И. Пидкаси-стый, В.В. Гузев, М. Эраут и др.	Обширная область знаний, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук
М.В. Кларин,	Многомерный процесс. Система функ-

В.В. Давыдов, Г.К. Селевко и др.	ционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам
----------------------------------	--

Такое множество подходов к определению педагогической технологии, по мнению О.В. Сафроновой, свидетельствует о том, что категория педагогики «педагогическая технология» обладает большой степенью общности, обобщенности, стереоскопичности [7, с. 65].

Понятие инновационных педагогических технологий уже достаточно прочно утвердилось среди практикующих педагогов. Инновацией в образовании называют целенаправленное изменение, вносящее в систему новые элементы, вызывающие ее переход из одного состояния в другое [12, с. 743].

Инновационные технологии, как верно пишут А. Розенцвайг и Ю. Смирнов, – это технологии создания существующего или нового продукта на основе новых технологий, обеспечивающих иную стоимость и иное качество этих продуктов [13, с. 89]. С подобной позицией нельзя не согласиться. Сегодня появились новые технические средства с колоссальными обучающими ресурсами, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемым компонентом инновационного процесса.

К инновационным педагогическим технологиям, как считает М.И. Пальчук, относятся, в первую очередь, технологии, основанные на использовании компьютеров и мультимедийных технологий, базирующиеся на комплексном применении современных педагогических средств обучения: персональных компьютеров, видео, аудиовизуальных средств и т.д. [6]. И компьютерные и мультимедийные технологии обучения предполагают активное использование как в аудиторной, так и в самостоятельной работе студентов нетрадиционных источников информации, от кассет, сд-дисков и дискет до онлайн-баз данных и веб-сайтов.

Так мультимедиа-технология (от англ. *multi* – много и *media* – среда), являясь составляющей информационных технологий, открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяет моделировать явления и процессы, повышая качество обучения, эффективность самостоятельной работы.

Справедливо заметили Н.В. Борисова и В.Б. Кузов, инновационные технологии приводят к тому, что обучающий всё больше превращается в советчика, организатора обучения, его прежняя роль передатчика информации перепоручается информационной технологии, а организующая роль не всегда требует физического присутствия преподавателя [2, с. 162]. Преподаватель становится организатором познавательной деятельности обучающихся.

Реалии сегодняшнего дня диктуют педагогам университета новые подходы к формированию образовательного процесса. Несомненно, поиск сочетания нового с традиционным достаточно сложен и требует решения целого ряда психолого-педагогических, учебно-методических и иных задач. От четкого представления места инновационных технологий в системе «преподаватель – студент» зависит эффективность их использования в обучении.

Одним из прогрессивных направлений создания принципиально нового учебно-методического обеспечения образовательного процесса на основе компьютерной поддержки является разработка и внедрение в учебный процесс электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), выполняющих продуктивные педагогические функции благодаря использованию инновационных образовательных технологий. Этой работе мы уделяем приоритетное внимание.

Как показал опыт внедрения в учебный процесс ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет» (ГОУ ВПО «МаГУ») пакетов учебно-методических комплексов (УМК) в печатном и электронном виде по дисциплинам ос-

новых образовательных программ, одним из эффективных средств обучения может явиться УМК [14, с. 152].

Использование в учебном процессе учебно-методических комплексов позволяет решать ряд актуальных задач.

1. Восполнение дефицита учебной и методической литературы. Каждый студент получит возможность иметь личный экземпляр УМК, в котором будет сконцентрирован необходимый объем теоретического материала для изучения дисциплины, обогащенный фотографиями, графиками, рисунками, видеофрагментами, звуковыми вставками, а также дополнительные учебные и информационно-справочные материалы, представленные в самом разнообразном виде.

2. Сокращение аудиторных часов за счет увеличения доли самостоятельной работы студентов, поскольку использование компьютерных средств позволяет получать первичную информацию не только от преподавателя, но и с помощью интерактивных обучающих программ, которые помогут студенту при определенной степени компетентности освоить ту или иную дисциплину.

3. Автоматизация контроля знаний студентов. Компьютер позволяет постоянно осуществлять различные формы самоконтроля, что повышает мотивацию познавательной деятельности и творческий характер обучения.

4. Предоставление более гибкого и доступного образования. Студентам предоставляется возможность использовать УМК как для непосредственного изучения материала, так и в виде справочного и методического пособия, таким образом, происходит адаптивное обучение под индивидуальные возможности каждого конкретного человека.

Оснащение дисциплин электронными учебно-методическими комплексами в условиях постоянно нарастающего потока новой информации, усложнения знаний, недостаточного количества учебно-методической литературы, позволяет вузу создать условия для оптимизации процесса изучения студентами любой учебной дисциплины, как при непосредственном участии преподавателя, так и самостоятельно.

Студенты университета чрезвычайно активно используют новейшие носители информации – телевидение, компьютеры, Интернет. По сравнению с традиционными (лекция или семинар) информационные технологии более демократичны. Они позволяют охватить большее количество студентов, индивидуализировать обучение и управлять процессом усвоения знаний. Студент имеет возможность вернуться к любой точке текста, проиграть заново ситуацию, просмотреть результаты тестов и проанализировать их. При использовании информационных технологий приобретает также умение учиться самому. Происходит осмысление знаний в новом ракурсе, появляется новое видение известных фактов и явлений.

Таким образом, с применением мультимедиа средств и технологий можно построить такую модель обучения, в которой разумное сочетание традиционных педагогических и инновационных форм организации учебного процесса дает принципиально новое качество в передаче и усвоении системы знаний, умений и навыков.

Использование электронных учебно-методических комплексов позволяет также создать открытую систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность самостоятельного выбора подходящей ему программы, технологии и траектории обучения. Следовательно, происходит адаптация системы обучения под индивидуальные возможности студента, а учебный процесс становится гибким, более насыщенным и результативным.

В целях оценки эффективности технологий обучения с использованием учебно-методических комплексов, нами было проведено специальное исследование. В качестве основного инструментария использовалась анкета-опросник, которая состояла из серии вопросов, позволивших изучить мнение студентов университета и пользе и влиянии информационных ресурсов на развитие профессиональной компетентности.

В анкетировании принимали участие студенты очного и заочного отделений ГОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет» всех специальностей, всего 86 человек.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие основные выводы.

85% студентов предпочитают обучаться с использованием компьютера. В качестве основных причин выступают: существенно облегчает работу, экономится время. Однако 9% опрошенных ответили, что частично не воспринимают информацию, т.к. с экрана монитора текст воспринимать сложно.

На вопрос, на каком уровне студенты владеют навыками работы с компьютером, ответы распределились следующим образом: низкий уровень – 4%, средний – 65%, высокий – 31%. Причем работа за компьютером у студентов в среднем занимает от 30 минут до 2 часов в день. Самостоятельно поиском информации и самообразованием занимается приблизительно 57% опрошенных, остальные не видят в этом необходимости. Это говорит о том, что около 50% студентов имеют низкую мотивацию к обучению и привыкли получать информацию непосредственно от преподавателя на лекциях и практических занятиях. 55% опрошенных считают, что лучшим педагогом является тот, кто умеет вызвать интерес к предмету, около 30% – кто создает в коллективе благоприятную атмосферу для учебы.

На такой вопрос, чем ЭУМК привлекательнее традиционных учебно-методических материалов, приблизительно 75% опрошенных отдали предпочтение электронным учебно-методическим комплексам. В пользу комплекса было названо следующее: все материалы собраны на одном носителе; объем, включенных материалов в ЭУМК помогает качественно подготовиться к сдаче зачета (экзамена); не надо тратить время на поиск учебно-методических источников в библиотеке; много дополнительных данных, позволяющих глубоко изучить дисциплину и расширить кругозор в изучаемой области; использование мультимедийных возможностей (презентации, аудио- и видео материалы); возможность самому проверить знания с помощью интерактивных тестов.

Дизайнерское решение комплексов (размер и цвет шрифта, используемые фоны) важно лишь для 30% студентов, причем для некоторых из них важен только размер шрифта, для некоторых его цвет и выбранный фон. Можно сделать следующий вывод, что при ярко выраженной мотивации обучения и психологической комфортности взаимодействия с компьютерной средой дизайнерское решение выступает второстепенным фактором и не оказывает выраженного влияния на учебную деятельность обучающихся.

Опросник содержал и такой вопрос: как повлияло использование ЭУМК на успеваемость, на который 56% студентов ответили, что результаты сессии улучшились; 44% студентов ответили, что не заметили никаких изменений. Ни один не сказал, что результаты сессии ухудшились. Причем 69% респондентов планируют и в дальнейшем использовать ЭУМК в процессе обучения в университете. Что позволяет сказать о том, что проводимая работа по внедрению в учебный процесс Магнитогорского государственного университета электронных учебно-методических комплексов является плодотворным.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать следующие выводы. Студенты отдают предпочтение электронным носителям информации по сравнению с традиционными бумажными носителями – книгами, газетами, журналами. Более того, при подготовке к занятиям предпочитают не фундаментальные книги, а справочную литературу, конспекты и сжатые хрестоматии.

Для того чтобы студент органично взаимодействовал с компьютерной средой, он должен обладать разветвленной системой навыков (от умения работать с клавиатурой и «мышью» до умения ориентироваться в структуре сетевого пространства), овладение которыми требует изменения традиционных представлений об организации деятельности. Чтобы взаимодействие студента с компьютерной информационной

средой было эффективным, необходимо формирование потребности во взаимодействии с ней и полное включение обучающихся в данную среду.

Внедрение в учебный процесс Магнитогорским государственным университетом инновационных форм и методов, а также пакетов учебно-методических комплексов (в печатном и электронном виде) по дисциплинам основных образовательных программ показало готовность студентов к выполнению стандартных и нестандартных профессиональных задач, как

при поэтапном контроле качества и глубины знаний, так и при итоговых квалификационных испытаниях.

Резюмируя изложенное, отметим, что электронный учебно-методический комплекс, несомненно, является эффективным дидактическим средством обучения, которое может обеспечить качественно новый уровень обучения, построенный на принципах информационной открытости, дистанционности, индивидуализации траектории обучения, а также значительно повысить качество профессиональной компетентности будущего специалиста.

#### Библиографический список

1. Гуров, В.Н. Инновационная деятельность преподавателя высшей школы в контексте приоритетного национального проекта «Образование» / В.Н. Гуров // Инновации в образовании. – 2008. – № 6.
2. Борисова, Н.В. Развитие компетентности преподавателя как фактор качества образовательных технологий в условиях виртуализации образования / Н.В. Борисова, В.Б. Кузов // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: сб. науч. тр. / науч. ред. В.Н. Голубкин, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2007.
3. Ветров, Ю. Подготовка преподавателей к использованию ИКТ: актуальные проблемы / Ю. Ветров, Д. Сомов, С. Печерская // Высшее образование в России. – 2007. – № 8.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. Найн, А.Я. Развитие уровня профессиональной компетентности педагога физической культуры / А.Я. Найн // Инновационные проблемы теории и методики физической культуры. – Челябинск: ЧГНОЦ УрО РАО, 2005.
6. Пальчук, М.И. Инновационные педагогические технологии в профессиональном образовании / М.И. Пальчук // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://MicrosoftWord-1.rtf>. 13.03.2009.
7. Сафронова, О.В. Концептуальные положения разработки технологии самоактуализации личности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя (в условиях педагогического колледжа) / О.В. Сафронова // Интеграция образования. – 2008. – № 3.
8. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве. Метод проектов: Новые педагогические технологии / Е.С. Полат // [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://scholar.urg.ac.ru/courses/Technology/intro.html>. 10.12.2008.
9. Русова, Н.А. Опыт создания электронных учебно-методических комплексов / Н.А. Русова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VII Всерос. научно-практ. конф.: в 8 ч. / Академия пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.: Челябинск: изд-во «Образование», 2008. – Ч. 1.
10. Школьный словарь иностранных слов: пособие для учащихся / В.В. Одинцов, Г.П. Смолицкая, Е.И. Голанова, И.А. Василевская / под ред. В.В. Иванова. – М.: Просвещение, 1983.
11. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.
12. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2.
13. Розенцвайг, А. Об инновациях в системе образования / А. Розенцвайг, Ю. Смирнов // Высшее образование в России. – 2008. – № 8.
14. Русова, Н.А. Учебно-методический комплекс как средство повышения профессиональной компетентности преподавателя / Н.А. Русова // Педагогическая наука и образование: Тематический сборник научных трудов. / отв. ред. А.Я. Найн. – Челябинск: Изд-во ЧелГНОЦ УрО РАО, 2007. – Вып. 7.

Статья поступила в редакцию 22.06.09

УДК 378.036(091)

*Н.А. Ковешникова* канд. культурологии, доц. ОГТУ, г. Орел, E-mail [rodoris@yandex.ru](mailto:rodoris@yandex.ru)

## ИЗ ИСТОРИИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ И СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ ЭПОХИ ВОЗРОЖДЕНИЯ ДО НОВОГО ВРЕМЕНИ

В XVI в. художественное проектирование выделилось в самостоятельный вид деятельности и стало особенно востребовано в художественных мануфактурах. Между тем, как показано в статье, никаких навыков проектирования в рамках академической системы образования художники того времени не получали.

**Ключевые слова:** Академическая система художественного образования, художественное проектирование, дизайн.

В своем исследовании исторических этапов формирования дизайнерского проектирования К.С. Ившин и С.А. Володских показывают, что в эпоху Возрождения сформировался творческий процесс, который стал прообразом современного процесса художественно-технического проектирования. В это время были предприняты первые попытки научного обоснования процесса формообразования изделий. Ренессансное мировоззрение привело к образованию первоначальных смысловых понятий термина «design» и к появлению личностей, обладающих многими «мастерствами», которые входят в арсенал и современного дизайнера [1, с. 16].

Органическая связь технического творчества с художественным была, по мнению Э. Цыганковой, характерным признаком эпохи Возрождения и определяла особенности формообразования всей предметной среды, включая мир техники [2, с. 7].

Однако было бы ошибкой преувеличивать влияние техники на художественную культуру Возрождения – в целом оно было не столь уж значительным. В Италии на базе античного наследия начинается невиданный до тех пор расцвет искусства. Как это ни парадоксально, но именно в эпоху Воз-

рождения, с ее идеалом универсальной творческой личности, происходит окончательное разделение единого латинского понятия «ars» на ремесло и искусство и «artifex» – на художника и ремесленника.

Особый интерес для нас представляют формы работы и методы обучения художников, сложившиеся в ренессансных боттегах – мастерских скульпторов и живописцев. Специфика деятельности ренессансных художественных мастерских весьма обстоятельно рассмотрена В.П. Головиным [3]. Метаморфозы боттеги эпохи Возрождения автор объясняет эволюцией соотношений «мастер – мастерская» и изменением социального статуса и самосознания художника.

В XV в. художники с подмастерьями и учениками, помимо изготовления картин, расписывали вывески для лавок, флаги, подарочные тарелки ко дню конфирмации и рождеству, скульптуру, делали интарсии, геральдические девизы, рисунки для ковров. Выполнение подобных заказов не рассматривалось еще как нечто неприемлемое для репутации художника. Даже крупные мастера не отказывались от такой работы. До конца кватроченто хозяева художественных мастерских оставались в представлении общества высококвалифи-

цированными ремесленниками, да и сами чувствовали себя таковыми. По образованию и происхождению большинство живописцев и скульпторов мало чем отличались от представителей других профессий, других цехов.

К XVI в. меняется общественное положение итальянских художников. Живопись из числа «механических» искусств постепенно переходит в разряд «свободных». Заказчики начинают ценить не ремесленную добротность вещей, а художественный замысел, то, что позже будет названо «внутренним рисунком» (*disegno interno*) и отделится от исполнения. В контрактах позднего Возрождения можно встретить специально оговоренную оплату именно за замысел произведения. Таким образом, между замыслом и исполнением в искусстве возникает разрыв.

Ремесленное ученичество, совмещавшее в себе учебный и производственный процесс, в эпоху Возрождения разделяется на две составляющие. Профессиональное образование постепенно эмансипируется от производственной деятельности. А. К. Дживелегов показывает, что ученики теперь обучались не только живописному ремеслу, но также и грамоте и цифири [4, с. 8-9]. До XV в. искусство, как и всякий другой вид ремесла, держалось на передаваемых по преемству от учителя к ученику эмпирически добытых, никакой теорией не подкрепленных приемах. В XV в. художники начали думать о том, чтобы подвести под свои приемы какую-то теорию.

Все больший круг вопросов становился предметом обсуждения, и ростки гуманистической культуры распространялись повсюду. В особенности художники интенсивно, наравне с гуманистами, усваивали теоретические интересы эпохи. О. Кривцун пишет о новом качестве самосознания деятелей искусства. Оно чрезвычайно возвышается по сравнению с предшествующей эпохой, когда к художникам привыкли относиться так же, как к плотникам, каменщикам, мастерам стекольного дела. Сами художники порывают с замкнутой цеховой средой, обращаются к широким слоям интеллигенции, усваивают стиль жизни и поведения гуманистов [5, с. 61].

С этого времени и обучение в мастерских крупных художников окончательно теряет связь с традиционным ремесленным ученичеством. Овладение ремесленными навыками теперь рассматривается лишь как обязательная основа дальнейшего художественного образования. О. Назарова отмечает, что акцент в обучении с технологии ремесленного производства переносится на освоение все более отвлеченных вещей; художники активно занимаются науками, изучают анатомию, оптику и геометрию, проблемы перспективы и пропорций человеческого тела. «Если раньше,—пишет О. Назарова,—обучение происходило чисто эмпирически, то теперь в нем практический опыт дополняется научной теорией. Трактаты Гиберти, Альберти, Пьеро делла Франческа, Леонардо да Винчи имели научно-математический характер и, хотя были не специальными учебными пособиями, а самостоятельными теоретическими трудами, использовались многими художниками как руководство по профессии» [6, с. 23].

Итак, как уже отмечалось, в эпоху Возрождения обучение начинающих художников в мастерских выделяется в самостоятельное направление деятельности. Постепенно вырабатывается система обучения, а некоторые мастерские второй половины XV века становятся широко известными учебными центрами — это мастерские Поллайоло и Верроккьо во Флоренции или мастерская Скварчоне в Мантуе.

Планомерная разработка системы художественного обучения и воспитания начинается с конца XVI века, когда обучение рисованию начинает проводиться в специальных учебных заведениях — академиях художеств. Идея создания Академии принадлежала Вазари, который стремился вывести художников из-под жесткого контроля гильдий и закрепить то высокое общественное положение, которого они добились за прошедшее столетие. Покровителем созданной в 1564 году во Флоренции Академии художеств был сам великий герцог Козимо Медичи. Позже, в 1593 году в Риме по инициативе Федерико Дззуккари была учреждена Академия св. Луки. Римская Академия получила поддержку со стороны папы

Урбана VIII, знаменитого покровителя художников. Под эгидой папы Академия не только процветала и богатела, но и определяла политику в области искусства, поскольку все общественные заказы оказались теперь под ее контролем.

В уставе Академии св. Луки главной ее целью называется обучение художников. Как пишет К. Хелвиг, это предполагало не только практическое наставление и обучение рисунку и живописи, но также лекции и дискуссии по теории искусства [7, с. 376].

Однако наиболее последовательная методика обучения художников была разработана братьями Карраччи. Открывая ими в Болонье в 1585 году Академия явилась прообразом позднейших художественных академий, хотя это была всего лишь частная мастерская, где проводилось обучение и совершенствование живописцев по специальной программе. Академия объединяла очень небольшое число художников и просуществовала недолго. Но, в то время, как предшественники и современники Карраччи обычно ограничивались изданием декларативных программ и обсуждением отвлеченных теоретических вопросов, они первые практически создали художественную школу с разработанной программой обучения [8, с. 228].

В Болонской Академии ученикам преподавалась перспектива, архитектура, анатомия, история, мифология, рисование с античных слепков и с натуры и, наконец, практика живописи. Своей методикой художественного воспитания Карраччи порывали с ремесленным эмпиризмом прежнего обучения в мастерских. Они объединили теорию и практику живописи, создали стройную эстетическую и педагогическую систему, заложив основы для всей последующей академической доктрины западноевропейской живописи XVII—XVIII веков.

Эта эпоха в европейской истории получает название Нового времени. Новое время—время изобретателей и практиков, время Великих географических открытий, во многом способствовавших грандиозным переменам, происходившим тогда во всех сферах жизни общества. Изменения социально-экономических отношений имели первостепенное значение для развития западноевропейской цивилизации на несколько столетий вперед.

Резко возросший спрос на готовые изделия, обусловленный развитием торговли, диктовал необходимость увеличения объема производства. При цеховой организации изготовления изделий работник должен был проходить длительную школу обучения мастерству, прежде чем мог выполнять все стадии производственного процесса. Если разбить процесс изготовления изделия на отдельные стадии, то можно быстро обучить работников выполнять разные конкретные операции, а руководство всем производством поручить одному или нескольким мастерам. При новой организации труда можно было в короткое время подготовить необходимое число работников узкой, но высокой квалификации.

Новая организация производства подразделяла работников не по степени подготовки (ученик—подмастерье—мастер), а по выполняемой стадии производства, освоив которую каждый работник становился в своем роде мастером. Производство, основанное на разделении труда, получило название «мануфактурного». Мануфактура представляла собой уже сравнительно крупное капиталистическое предприятие. Технический поиск здесь шел рука об руку с освоением новых технологий, новых видов сырья и типов тканей: массовых и дешевых, доступных простому горожанину и зажиточному крестьянину, пользующихся спросом у жителей заокеанских стран; дорогих, роскошных, удовлетворявших изысканный вкус аристократии, патрициата, богатого купечества.

Роскошные такни, кружева, фарфор, ювелирные изделия, дорогая мебель становятся предметами мануфактурного производства. Именно с XVI столетия развиваются новые отрасли: производство зеркал, инкрустированной мебели; появляются особые специальности — столяров-мебельщиков, каретников, художников, расписывавших стены, потолки, фасады городских дворцов новой знати. Показательным примером того, как ремесло художественного профиля трансформирует-



ся в мануфактуру и как при этом происходит разделение единого производственного процесса на стадию замысла и стадию исполнения является производство шпалер.

В эпоху Средневековья шпалеры изготавливались ремесленниками, которые сами придумывали для них рисунки и сами их ткали. С XIV века по всей Европе создаются мануфактуры по производству шпалер. Теперь картоны для шпалер уже заказываются художникам. Так, в 1513–1516 годах серию картонов для шпалер Сикстинской капеллы выполнил Рафаэль. В Нидерландах эскизы для шпалер выполняли Рогир Ван дер Вейден, Ханс Мемлинг, а позже Рубенс и Ван Дейк. Мастера-ткачи в это время достигают виртуозного качества. Шпалеры теперь приравниваются к произведениям искусства, но художественный замысел произведения теперь полностью отделяется от исполнения.

В 1601 году семья красильщиков шерсти Гобеленов продает свою парижскую мануфактуру Генриху IV, который приглашает из Фландрии 200 мастеров для производства ковров. Постепенно деятельность этой художественной мануфактуры расширялась. В 1662 году Людовик XIV распорядился о размещении в бывших ковроткацких мастерских Гобеленов большого числа лучших ремесленников, в том числе и мастеров-мебельщиков. Теперь это предприятие возглавил Шарль Лебрен – президент французской Академии живописи.

Придворные художники создают рисунки для изделий королевских мануфактур. Над эскизами для шпалер работают Шарль Лебрен, Клод Отран, Шарль-Антуан Куапель, Франсуа де Труа, Жан-Батист Удри, Франсуа Буше. Ткачи обязаны только копировать живописные картоны, не внося в них изменения. На Севрской мануфактуре, которой покровительствовала мадам де Помпадур, знаменитые на всю Европу изделия из фарфора выполнялись по рисункам Франсуа Буше и Клода Дюплесси.

Для нас очень важно отметить, что именно в художественных мануфактурах: мебельных, текстильных, фарфоровых и т. д. проектирование становится специальной деятельностью. Здесь уже созданию вещи предшествует создание проекта – эскиза, который рисует художник и по которому осуществляется производство. Это стало возможным благодаря тому, что в эпоху Возрождения внутри целостно сформировавшейся сферы искусства обособилось искусство проектирования. Вполне понятно, что именно проект, а не живописное произведение и не скульптуру стал создавать художник, когда он пришел в мануфактуру. Велик соблазн увидеть в художниках двора Короля-Солнца первых дизайнеров. Однако следует подчеркнуть, что в королевских мануфактурах XVI – XVIII столетий художник делал эскизы по заказам двора, с учетом его вкусов и потребностей. В этот период проектирование еще очень далеко от производства. Кроме того, художники той эпохи не получали в процессе обучения ни малейших навыков собственно проектирования. Их ни в коей мере не заботили вопросы технических возможностей производства, в рамках которого эти проекты осуществлялись.

Если искать в XVIII веке предшественников современных дизайнеров, то, скорее, стоит вспомнить о мастерах-мебельщиках того времени. Так, краснодеревщик Людовика XIV Андре Шарль Буль отвечал за многие проекты оформления интерьеров и мебель Версальского дворца. Пройдя ремесленную подготовку, Буль создавал не только мебель, но и делал проекты зеркальных стен, паркетных полов и инкрустированных панелей. Именно Булю во многом принадлежала разработка новых типов мебели, включая бюро и комод, рисунки к которым были опубликованы под названием «Новые рисунки мебели» («Nouveaux desseins de meubles»). Мебель по этим рисункам выполняли краснодеревщики не только во Франции, но и по всей Европе.

Во времена Людовика XV производство мебели достигло громадного размаха. Но теперь мебельные мастера – это только исполнители. Они выполняли изделия по рисункам художников. Большие альбомы рисунков мебели издавали Жан Аурель Мейссонье, Жюль Мари Оппенор, Никола Пино. В Англии в 1754 г. выдающийся мебельный мастер Томас Чиппендейл публикует свою книгу «Указатель для клиентов и краснодеревщиков» – роскошный каталог, в который помещает 160 гравюр.

Позднее, в XIX веке, мануфактура, удовлетворяя потребности не двора, а безликого рынка, по существу обходилась вообще без услуг художника. Это привело к тому, что когда предметы массового потребления, изготовленные промышленным способом, получили широкое распространение, сразу обнаружилось несоответствие между достаточно «скромными» возможностями машины и теми эстетическими требованиями, которые уже выработало человечество в процессе исторического развития. Чтобы скрыть технологические недостатки, к первым вещам машинного производства буквально «прикладывали» различные штампованные или печатные картинки, накладные узоры, орнаменты. Главной заботой декоративно-прикладного искусства стало изобретение накладных украшений, маскирующих неудовлетворительное качество товара и придающих ему некоторое внешнее сходство с вещами ремесленного изготовления, которые теперь рассматривались даже как некий идеал.

Конечно, работа над эскизами для росписи дешевой хлопчатобумажной ткани или украшение паровоза не могло считаться делом, достойным выпускника Королевской Академии художеств. Это объяснялось широко распространенными в то время представлениями о «высоком» искусстве, которое занимало преимущественное положение по отношению к художественному образованию, ориентированному на решение ремесленных и практических задач.

Упадок художественного качества массовой индустриальной продукции по сравнению с ремесленными образцами со всей очевидностью проявился уже к началу XIX в. Вполне закономерно, что именно в это время начинает складываться принципиально новая система художественно-промышленного образования, послужившая основой для дизайнерских школ XX столетия.

#### Библиографический список

1. Ившин, К.С., Володских, С.А. Формирование дизайн-проектирования // Искусство и дизайн. – 2006. – №12.
2. Цыганкова, Э.Г. У истоков дизайна (Машины и стили) / Э.Г. Цыганкова. – М.: Наука, 1977.
3. Головин, В.П. Средневековая традиция в практике ренессансных художественных мастерских / Культура Возрождения и средние века. – М.: Наука, 1993.
4. Дживелегов, А. К. Леонардо да Винчи. Изд. 4-е / А.К. Дживелегов. – М.: Искусство, 1998.
5. Кривцун, О.А. Эстетика: Учебник. – 2-е изд., доп. / О.А. Кривцун. – М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Назарова, О. Как учились художники Возрождения // Юный художник – 2001. – № 1.
7. Хелвиг, К. XVII век. Живопись Италии, Испании, Франции // Барокко. Архитектура. Скульптура. Живопись / под. ред. Р. Томана. – Кельн, 2000.
8. Всеобщая история искусств. В 6 т. Искусство эпохи Возрождения / под общ. ред. Ю.Д. Колпинского и Е.И. Ротенберга. – М.: Искусство, 1962. – Том 3.

Статья поступила в редакцию 18.05.09

УДК 378.1

*О.А. Удотова, соискатель МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: udotova@masu.ru***ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

В работе на основе практического опыта прохождения вузом государственной аттестации и аккредитации сформулированы основные условия эффективности функционирования концептуальной модели управления качеством образовательного процесса в вузе, определены организационно-педагогические условия управления качеством образовательного процесса в вузе, выделены этапы совершенствования внутривузовской системы управления образовательным процессом.

**Ключевые слова:** организационно-педагогические условия, качество образования, качество образовательного процесса, подходы к управлению качеством, внутривузовская система управления, мониторинг качества.

Качество подготовки специалистов и системы образования в целом, т.е. их соответствие требованиям, предъявляемым личностью, обществом, государством зависит от комплекса факторов. Во-первых, определяющее значение в построении образования имеют те цели и те ценности, которые мы хотим реализовать в этом процессе. Во-вторых, в основе достижения и повышения качества образования лежит осознание данной категории. И, наконец, определение инструментов объективной оценки качества образования.

Поскольку одним из основных продуктов деятельности вузов являются знания, усвоенные студентами в процессе обучения, основной задачей политики вуза в области качества становится управление качеством образовательного процесса [1].

Результатом управленческого воздействия на процесс повышения качества профессионального образования в вузе является создание условий, необходимых для успешной образовательной деятельности.

Ниже обратимся к определению понятия «условие». В толковом словаре современного русского языка «условие» трактуется как «обстановка для какой-нибудь деятельности» [2, с. 1081], а в словаре С. И. Ожегова – это «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» или предъявляемое «требование» [3, с. 685].

При определении авторской позиции в отношении дефиниции «условие» применительно к нашему исследованию, исходим из того, что в философии «условие» выражает «отношение предмета к окружающим его явлениям» и «составляет ту среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются» [4, с. 497]. Таким образом, условия – это обстоятельства, определяющие возможность (или невозможность) наступления и функционирования событий, предметов, процессов, явлений. Учитывая, что «детерминирующая функция элементов, входящих в систему условий того или иного явления различна, необходимо видеть, находить главные, ведущие детерминанты, от которых непосредственно зависит достижение поставленной цели» [5, с. 23].

Применительно к педагогической теории и практике условия образовательной деятельности, например, в психолого-педагогическом словаре определяются как «совокупность обстоятельств, в которых она осуществляется, и обстоятельства жизнедеятельности ее субъекта. Те и другие рассматриваются как факторы, способствующие или препятствующие ее успешности» [6, с. 451].

В педагогической литературе имеется широкий спектр определений таких дефиниций, как «педагогические условия» и «организационно-педагогические условия». В зависимости от особенностей предмета и проблемы исследования известны различные толкования педагогических условий (В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, В. А. Беликов, А. П. Беляева, К. Я. Вазина, М. Е. Дуранов, Т. Е. Климова, Л. Ю. Круглова, А. Я. Найн, Н. Я. Сайгушев, Л. И. Савва, Е. И. Сахарчук, Е. В. Яковлев и др.). Однако, в итоге, практически все они сводятся к выявлению совокупности обстоятельств, объективных и субъективных возможностей, мер, методов, направленных на решение и реализацию определенных общепедагогических или организационно-педагогических задач.

Поскольку в нашем изыскании рассматривается концепция внутривузовского управления качеством образования

будущих специалистов, акцент в выборе оснований для формулирования организационно-педагогических условий мы делаем не столько на достижение требований каждого из них, сколько на получение интегративного результата, обусловленного их взаимодействием.

Однако, так как «качество образования обусловлено (и ограничено), во-первых, качеством студента как субъекта обучения и, во-вторых, качеством образовательной технологии, включая степень ее соответствия субъекту» [7, с. 11], в реализации комплекса организационно-педагогических условий эффективности управления образовательного процесса в вузе мы исходили из реального повышения значимости субъективного фактора.

При определении комплекса организационно-педагогических условий управления качеством высшего профессионального образования мы использовали следующие утверждения:

- управление качеством образования – планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс воздействия на управляемую систему;
- образовательная структура вуза – динамичная система, учитывающая общие тенденции в современной образовательной политике;
- педагогические системы функционируют и развиваются по закономерностям социальных институтов. Происходящие в них изменения носят упорядоченный, регламентированный характер;
- образование в вузе – мотивированный процесс лично-отно ориентированной трансляции культуры, знаний, социального и профессионального опыта;
- содержание управления качеством образования – динамичная категория, определяющая объем и содержание знаний, ориентированная на постоянный поиск эффективных приемов и средств обучения, разработку и внедрение инновационных методов повышения качества образовательного процесса с учетом индивидуального уровня познавательной и эмоционально-чувственной сфер обучающихся.

Непосредственное участие в проведении процедуры самообследования Магнитогорского государственного университета на первом этапе – *предварительном (2003 – 2004 уч.г.)* и втором – *основном (2004 – 2005 г.г.)* в качестве руководителя экспертной группы позволило сформулировать основные условия эффективности функционирования концептуальной модели управления качеством образовательного процесса в вузе, которые мы сгруппировали по следующим семи направлениям.

**Первое.** Управление вузом на основе разработанной и утвержденной «Политики вуза в области качества» в соответствии с собственными целями и задачами.

**Второе.** Реализация образовательного процесса с введением инновационных форм и методов. Разработка механизма согласования нововведений с нормативными актами, регламентирующими содержание образовательной деятельности в вузе.

**Третье.** Повышение качественных показателей кадрового состава учебных подразделений. Внутренняя мотивация коллектива образовательного учреждения в повышении качества образовательной деятельности.

**Четвертое.** Разработка и реализация системного мониторинга качества образования в вузе (позапный контроль качества и глубины знаний студентов). Создание эффективного механизма изучения динамики качества образования студентов в вузе, выявления причин изменения качества образования в рамках отдельной специальности и вуза в целом в рассматриваемый период, оперативного реагирования субъектов образовательного процесса на полученные результаты.

**Пятое.** Применение рефлексивного управления учебной деятельностью студентов. Обеспечение реализации потребностно-мотивационных, индивидуально-личностных характеристик и особенностей студентов.

**Шестое.** Самообследование подразделений вуза как перманентный, циклический, итерационный и интеграционный процесс самоорганизации и внутреннего развития учреждения образования. Наличие в образовательном учреждении программы сбора и анализа информации для самообследования как элемента научно-исследовательской работы.

**Седьмое.** Разработка оптимального комплекса мероприятий по совершенствованию внутривузовской системы управления образовательным процессом, направленных на повышение качества образования с учетом конкретных условий вуза.

При рассмотрении организационно-педагогических условий управления качеством высшего профессионального образования мы пришли к выводу, что следует учитывать три составляющие этого процесса: нормативную, процессуально-технологическую и гуманистическую.

К нормативным организационно-педагогическим условиям внутривузовского управления мы относим наличие:

- законодательной, нормативно-правовой базы и организационно-распорядительной документации, регламентирующей содержание образовательной деятельности в вузе;

- программы сбора и анализа информации для диагностики (самообследования) работы учебных подразделений с целью оперативного реагирования субъектов образовательного процесса на полученные результаты.

Успешная реализация образовательного процесса требует также соблюдения ряда организационных (процессуально-технологических) условий:

- обеспечение качества образовательных программ и их содержания (выполнение соответствия содержания образовательных программ, учебных планов, учебной и методической литературы требованиям ГОС ВПО);

- повышение качественных показателей потенциала кадрового состава учебных подразделений;

- формирование достаточного ресурсного обеспечения учебного процесса (информационного, учебного и научно-методического, материально-технического);

- повышение качества образовательных технологий: внедрение самоуправляемого (индивидуализированного обучения) с учетом различных возрастных категорий обучающихся, применение инновационных образовательных (развивающих педагогических), информационных технологий и Internet;

- использование инновационных форм и методов организации образовательного процесса;

- обеспечение непрерывности, последовательности и преемственности профессионального образования;

- повышение качества оценочных технологий: реализация системного мониторинга качества образования в вузе (позапный контроль качества и глубины знаний студентов);

- внутривузовское, межвузовское и международное сотрудничество;

- создание адекватных современным требованиям социально-бытовых условий.

К педагогическим (гуманистическим) условиям мы относим:

- создание внутренней мотивации коллектива образовательного учреждения к повышению качества образовательной деятельности;

- повышение ценностных ориентаций и мотивации абитуриентов к получению высшего образования;

- повышение ценностных ориентаций и мотивации студентов к формированию достаточного уровня социализации (социальных компетенций) и профессиональной подготовки (профессиональных компетенций);

- повышение уровня эмпатической культуры и толерантности у субъектов образовательного процесса;

- применение принципов рефлексивного управления учебной деятельностью студентов;

- учет индивидуально-личностных характеристик студентов.

При проектировании организационной системы вуза мы выделяли следующие ее элементы:

- **человеческие ресурсы** (высшее руководство, административно-управленческий и обслуживающий персонал, профессорско-преподавательский состав, студенты, слушатели);

- **инфраструктура** (здания, учебные аудитории, лаборатории и мастерские, оборудование, офисная техника, мебель, программные средства, информационная сеть—Internet, Intranet, учебно-научно-методическая литература, обеспечивающие подразделения и службы);

- **производственная среда** (условия, в которых выполняется работа – учебная и производственная деятельность).

Ретроспективный анализ научно-педагогической литературы и собственный управленческий опыт позволили рассмотреть различные подходы к управлению качеством подготовки специалиста высшего профессионального образования. И, на основе интеграции системного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов в качестве основополагающего мы приняли интегративно-развивающий подход, позволяющий:

- **во-первых**, выделить приоритетные направления в организации системы управления качеством образовательного процесса в вузе с учетом особенностей проводимой вузом образовательной политики,

- **во-вторых**, проанализировать процесс обучения с точки зрения общей теории управления как целостной системы, а в субъектной управленческой деятельности – с точки зрения рефлексивного управления, основанного на собственной деятельности, с соотношением собственной деятельности с нормами педагогической и управленческой культуры,

- и, наконец, **в-третьих**, рассматривая обучение в вузе как управление процессом сообщения учебной информации (знаний), ее усвоением и формированием навыков и умений, оптимизировать дидактические средства образовательного процесса.

Совершенствование внутривузовской системы управления образовательным процессом должно содержать следующие этапы: анализ результатов внутренних и внешних аудитов; связь с потребителями; информация по мониторингу процессов – успеваемость, эффективность корректирующих и предупреждающих мероприятий; мероприятия, принимаемые с целью повышения результативности системы качества.

Для оптимизации внутривузовской структуры управления университетом, как показало изыскание, необходимо: с учетом миссии образовательного учреждения и потребностей рынка в выпускаемых специалистах выделить стратегически важные для университета направления подготовки. Проанализировать организационную структуру административных и учебных подразделений с точки зрения эффективности функционирования. Адаптировать организационную структуру университета к решению стратегических и тактических задач. Активизировать непрерывные процессы самоанализа, самооценки и самоаттестации университета. На основе анализа результатов внутренних (самообследование) и внешних (аттестация и аккредитация) аудитов определить корректирующие и предупреждающие мероприятия, повышающие результативность внутривузовской системы управления образовательным процессом.

Важнейшим условием оптимального управления учебным процессом в вузе является правильное программирование

его результатов, это подчеркивается многими учеными А.П. Беляевой, К.Я. Вазиной, Т.Е. Климовой, В.А. Беловоловым, Е.В. Яковлевым и др. А поскольку результаты обучения в равной мере зависят и от объективных, и от субъективных факторов, необходимо, выявить и определить степень влияния каждого фактора на процесс обучения. В свою очередь диагностическую функцию качества учебного процесса в вузе выполняет педагогический мониторинг. Объектом педагогического мониторинга служат результаты учебно-воспитательного процесса, педагогические средства и технологии, используемые для их достижения. Однако проблема оценки качества образования в вузе не должна ограничиваться только мониторингом учебно-воспитательного процесса.

Система мониторинга качества образования в вузе должна включать информацию по [8, с. 107-108]: степени удовлетворенности потребителя; внутренним аудитам; способности подразделений вуза достигать запланированных результатов; контролю и оценке соответствия достигнутых студентами результатов образовательной деятельности предъявляемым требованиям на соответствующих стадиях; анализу объективных показателей состояния качества с целью непрерывного совершенствования через корректирующие и предупреждающие действия по устранению и предотвращению причин возникновения несоответствий.

Индикаторы достижения целевых установок могут быть как качественными, так и количественными, однако главное – они должны быть измеряемыми.

Образование, как и любой другой вид деятельности, для достижения предполагаемого результата должно быть обеспечено необходимыми ресурсами. Основными ресурсами, определяющими результаты деятельности вуза, являются человеческие, материально-технические и финансовые.

Важную роль при этом в обеспечении качества образования играет научная квалификация профессорско-преподавательского состава. Однако, кроме формальных характеристик (базовое образование преподавателя, стаж педагогической работы, возраст и т.д.), оцениваемых при экспертизе образовательного учреждения, следует особое внимание обратить на качество преподавания. Качество преподавания, в свою очередь, зависит как от личностных качеств преподавателя (отношение к своим обязанностям, компетентность, социально-психологические характеристики), так и от возможности и регулярности повышения квалификации.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса, как известно, предполагает наличие учебных аудиторий, мастерских, лабораторий, компьютерных классов, техниче-

ских средств, библиотек и т.д. Качество материально-технического обеспечения учебного процесса определяется нормативами, предусматривающими не только наличие необходимой техники и оборудования, но соответствие учебно-научно-методическому обеспечению образовательного процесса. При этом студенты должны иметь возможности для самостоятельной учебной и исследовательской работы. Образовательное учреждение обязано своевременно обновлять и расширять материально-техническую базу в соответствии с требованиями лицензионных показателей.

Информационное и методическое обеспечение должно соответствовать требованиям стандарта основной образовательной программы. В современных условиях большое значение имеет комплексный подход к информационному и методическому обеспечению образовательного процесса, позволяющий расширить образовательное пространство и исключить дублирование информации в учебных курсах.

Известно, что выпускники являются основным показателем качества работы вуза и формируют его имидж во внешней среде, и какой бы эффективной ни была система управления вузом, его репутация и общественное мнение определяются успехом и профессиональным продвижением выпускников. Поэтому основная задача маркетинговой службы вуза – исследовать рынок на предмет востребованности предлагаемых образовательных услуг и удовлетворенности потребителей, т. е. определить параметры и направления будущей оптимизации внешних и внутренних процессов вуза.

В заключении отметим, что проблема управления качеством образования находится в постоянной динамике и зависит от социально-экономического развития страны. На каждом этапе развития образования с возникновением новых возможностей и потребностей общества, обостряется и проблема управления качеством образовательной деятельности. В этой связи, определение организационно-педагогических условий управления качеством профессиональной подготовки специалиста в высшей школе позволяет нам:

во-первых, выделить основные составляющие образовательного процесса, на которые должны быть направлены усилия при создании внутривузовской системы управления качеством образования;

во-вторых, спроектировать модель управления качеством учебного процесса в вузе;

в-третьих, прогнозировать возможное изменение качества образования, исследовать причины и характер этого изменения.

#### Библиографический список

1. Удотова, О.А. Теоретические основания управления качеством образовательного процесса в вузе : научно-методическое пособие / О.А. Удотова. – Магнитогорск: МаГУ, 2009.
  2. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков; под ред. Татьянченко Н.Ф. – М.: Альфа-Пресс, 2005.
  3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов ; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1988.
  4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986.
  5. Куценко, В.И. Социальная задача как категория исторического материализма / В.И. Куценко. – Киев: Наукова думка, 1972.
  6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов на Дону: Феникс, 1998.
  7. Гусев, Ю.В. Обеспечение качества высшего образования: концептуальная и системная проблема / Ю.В. Гусев, А.И. Кричевский, В.А. Грановский, А.И. Скалон, Г.Ю. Пашковский // Качество, инновации, образование, 2007. – № 3.
  8. Менеджмент качества в вузе / под ред. Ю.П. Похолкова и А.И. Чучалина. – М.: Логос, 2005.
- Статья поступила в редакцию 22.06.09*

УДК 159.9

*Л.В. Кавун, ст. преп. НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: pip.fgo@nstu.ru*

#### ТОЛЕРАНТНОЕ СОЗНАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

Представлены результаты исследования толерантности и особенностей проявления децентрации у студентов Новосибирского государственного технического университета. Показано, что одну из ведущих ролей в процессе формирования толерантных установок в сознании играет развитие механизма децентрации. Приведены данные, подтверждающие эффективность социально-психологического тренинга по развитию способности

к децентрации у студентов вуза, способствующей трансформации интолерантных установок в более зрелые адекватные установки и модели социального поведения.

*Ключевые слова:* **толерантность, децентрация, толерантные установки, толерантные модели поведения.**

Актуальность исследования определяется необходимостью формирования у студентов толерантных моделей поведения, способствующих реализации эффективных стратегий социального взаимодействия в новых социально-экономических условиях. Включение экономики нашей страны в систему мировых хозяйственных связей ставит перед студентами задачу овладения не только профессиональными знаниями и умениями, но и навыками деловой коммуникации, построенной с учетом норм толерантного общения.

В образовательном пространстве вуза, как и везде, преподаватели и студенты (осознанно или неосознанно) воспроизводят привычные им способы взаимодействия. Как показывают исследования, эти способы часто носят интолерантный характер и разрушают коммуникативную среду вуза, приводя к повышенной конфликтности и агрессивности.

Студенческий возраст является важнейшим периодом в психосоциальном развитии человека. С одной стороны, именно в этом возрасте оформляются жизненные ориентации, определяющие отношения к окружающему, к самому себе и другим. С другой стороны, в личностном развитии человека это наиболее сенситивный период для овладения новыми моделями социального поведения. Поэтому важно именно в этом возрасте в рамках университетского образования создавать условия для формирования в сознании студентов установок ценностного толерантного отношения к другим людям и жизни вообще.

Изучение проблемы формирования установок толерантного сознания является новым направлением в отечественной психологии. Исследователи феномена толерантности, например, С.Л. Братченко [1], А.Г. Асмолов [2] и др., рассматривают толерантность как интегральное, многомерное, сложное явление, при анализе которого необходимо учитывать междисциплинарный статус проблемы толерантности, взаимовлияние внешних и внутренних факторов, способствующих или препятствующих проявлению толерантности.

По мнению большинства психологов, толерантность необходимо формировать в ходе процессов обучения, воспитания и самовоспитания. И важную роль в процессе создания условий для формирования в сознании человека установок ценностного толерантного отношения к другим людям и жизни вообще может играть образовательное пространство вуза, школы.

Тогда на первый план выдвигается проблема психологических механизмов формирования толерантности.

Анализ литературы показывает, что работ по исследованию психологических механизмов формирования толерантности немного, а существующие теоретические модели нуждаются в подтверждении на основе эмпирических исследований.

Проблема психологических механизмов формирования толерантности затрагивается в работах Д. Бродского, Е.Г. Виноградовой, И.Б. Гриншпуна, Г.С. Кожухарь, Е.В. Магомедовой, Г. Олпорта, Е.И. Шлягиной.

В качестве факторов, влияющих на формирование толерантности, называют: развитие самосознания (С.Л. Братченко, И.Б. Гриншпун, Д.В. Ефимова, Г.С. Кожухарь, Е.В. Магомедова, Г. Олпорт, Е.И. Шлягина и др.), эмпатию (И.Б. Гриншпун, Г. Олпорт), уверенность в противовес тревожности (Д. Бродский, Г. Олпорт), базовое доверие к миру (Т.П. Скрипкина), полимотивированность, иерархию мотивов (И.Б. Гриншпун, Е.И. Шлягина), тип поведения в конфликтных ситуациях, тип межличностных отношений (Е.И. Шлягина), locus контроля, флексибельность, диалектичность мышления, расширение экзистенциального пространства (И.Б. Гриншпун), уровень самоактуализации (И.Б. Гриншпун, Е.И. Шлягина), факторы формирования, связанные с индивидуальными свойствами: возрастом, полом темпераментом (Д. Бродский, Г. Олпорт, Е.И. Шлягина).

На наш взгляд, наиболее развёрнутый, учитывающий разносторонние связи взаимовлияние факторов, анализ психологических механизмов толерантности, проведён Г.С. Кожухарь [3].

В качестве трёх основных механизмов актуализации толерантности она выделяет: *эмоционально-когнитивный диссонанс*, возникающий в ситуации несогласия или негативного отношения к другому, а также в проблемных и кризисных ситуациях; *личностное самоопределение*, являющееся, по мнению автора, рефлексивным механизмом межличностной толерантности, обеспечивающим осознанный и ценностно-осмысленный личностный выбор; *совладание*—динамический процесс взаимодействия личности и контекстно-средовых факторов, который позволяет преодолевать внутренний диссонанс, обеспечивая выбор адаптивных и адекватных стратегий.

Следует отметить, что в представленной теоретической модели основной механизм толерантности — совладание — предполагает задействование механизма децентрации, что согласуется с основной гипотезой нашего исследования, в соответствии с которой именно развитие децентрации способствует формированию толерантных установок в сознании.

Толерантность предполагает готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Это, в свою очередь, связано с умением принять точку зрения другого человека и соотносить ее со своей позицией. Отсюда возникает предположение о том, что *одну из ведущих ролей в процессе формирования толерантных установок в сознании и толерантных моделей поведения играет развитие механизма децентрации*—готовности к восприятию или даже просто допущению возможности существования иной позиции, способности к мысленно-адекватному перемещению на точку зрения, отличную от собственной.

Ниже представлены результаты исследования, целью которого ставилось изучение влияния децентрации на формирование толерантных установок в сознании студентов вуза.

*Методы исследования.* В работе использовались: методы констатирующего и формирующего эксперимента, включающие проведение психодиагностического исследования, наблюдение, методы социально-психологического тренинга; методы статистического анализа.

Рассчитывались: коэффициент ранговой корреляции Спирмена и критерий хи-квадрат для определения связи между исследуемыми показателями, критерий Манна-Уитни для определения значимости различий, критерий знаков и критерий Вилкоксона для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака. Обработка результатов экспериментального исследования осуществлялась с помощью программы статистической обработки в среде Windows "Statistica-6"

Использовались следующие методики:

1. Для исследования *уровня толерантности* использовалась методика измерения уровня толерантности у студентов, разработанная на кафедре ПиП НГТУ в рамках работы по федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)» [4].

2. При подборе методик для изучения особенностей проявления децентрации у студентов мы опирались на подход Е.Н. Емельянова [5].

Для изучения *когнитивного аспекта децентрации*, связанного с переходом от одностороннего, часто поверхностного видения ситуации, к сдвигу перспективы, более объективной оценке проблемы нами использовалась методика Е.Н. Емельянова «*Неизвестный предмет*». Оценивалось умение, встав на позицию партнера, посмотреть на проблему другими глазами, привести что-то *новое* в свое видение ситуации, расширить свое поле восприятия, увеличить когнитивную сложность сознания.

Для выявления особенностей **социально-психологического аспекта децентрации, личностной децентрации**, связанной с психологической готовностью к восприятию иной позиции (или даже просто принятию того, что может существовать другая точка зрения, имеющая такие же права на существование как и наша), со способностью к мысленно-адекватному перемещению на точку зрения, отличную от собственной, в нашем исследовании применялась методика В.Л. Назаренко – «Применение стимульного материала методики С. Розенцвейга» [6].

**Характеристика выборки:** на этапе констатирующего эксперимента в исследовании принимали участие 221 человек – студенты 1-3 курсов гуманитарного факультета НГТУ (161 чел.), студенты 1-го курса факультета бизнеса (60 чел.); на этапе формирующего эксперимента объём выборки составил 122 человека – студенты 1,2 курсов гуманитарного факультета НГТУ. Из них 71 человек вошёл в экспериментальную группу, в которой проводился социально-психологический тренинг по развитию у студентов установок на децентрацию, 51 человек составили контрольную группу.

**Результаты исследования децентрации и в когнитивном аспекте**, который касается способности личности к сдвигу перспективы, изменению познавательной позиции, и в социально-психологическом аспекте, связанном с психологической готовностью к восприятию иной позиции, со способностью к мысленно-адекватному перемещению на точку зрения, отличную от собственной, показывают явную выраженность эгоцентрических позиций в студенческой среде.

Так только 30,4% студентов в выборке 2004-2005 г.г. и 33,3% студентов в выборке 1999г. проявили **когнитивную децентрацию**, то есть, смогли изменить свою точку зрения на основе учета позиции другого человека, использовать несопадение мнений в контакте с другим человеком как ресурс для продуцирования новых идей. **Социально-психологический компонент децентрации** выражен ещё слабее – только 8,7% студентов проявили готовность рассматривать мнение других наравне со своим.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что установка на децентрацию в сознании студентов сформирована недостаточно, во многих социально значимых ситуациях проявляются эгоцентрические установки, что может приводить к проявлению нетолерантных личностных реакций.

По уровню **толерантности** исследованная выборка студентов схожа с выборкой, принимавшей участие в стандартизации методики. Большинство студентов (69%) имеют средний уровень толерантности. Есть группа студентов, для которых характерен сравнительно высокий уровень толерантности (12%). 19% относятся к группе низкотолерантных.

На основе анализа корреляций толерантности с децентрацией можно констатировать, что предположение о существовании взаимосвязи между толерантностью и способностью к децентрации подтвердилось.

Обнаружены **положительные корреляции** между **толерантностью и децентрацией** при рассмотрении и ее **когнитивного аспекта** ( $\chi^2=16,86$ ) и **социально-психологического** ( $r = 0,22$ ) при уровне значимости меньше 0,01.

При дополнительном корреляционном анализе связей толерантности с разными типами эгоцентрических реакций («избегание» и «проекция») и реакциями децентрации при исследовании когнитивной составляющей децентрации также были выявлены взаимосвязи между исследуемыми характеристиками. Обнаружена **отрицательная корреляционная связь** между **толерантностью** и реакцией по типу «**избегание**» ( $r = -0,27$ ,  $p < 0,01$ ), т.е., при низком уровне толерантности человек вообще не пытается представить точку зрения другого человека. При этом между толерантностью и реакцией по типу **децентрации** выявлена **положительная корреляционная связь** ( $r = 0,30$ ,  $p < 0,01$ ): умение, встав на позицию парт-

нера, посмотреть на ситуацию под новым, непривычным углом зрения, изменение познавательной позиции субъекта характерно для высокотолерантных личностей.

Таким образом, у студентов с выраженной способностью к децентрации проявляется высокий уровень толерантности, и, наоборот, неумение человека вставать на точку зрения другого характерно для низкотолерантных студентов.

Так как наше предположение о наличии взаимосвязи между толерантностью и способностью к децентрации у студентов подтвердилось, следующий этап нашего исследования был связан с проверкой гипотезы о том, что социально-психологический тренинг по преодолению эгоцентрических позиций и развитию децентрации влияет на формирование толерантных установок в сознании студентов. Для этого был разработан социально-психологический тренинг, направленный на развитие у студентов способности к децентрации.

При разработке тренинга мы опирались на представление Л.В. Меньшиковой [7] о динамическом ядре индивидуальности, состоящем из трех элементов: переживаний, категориальной "сетки" индивидуальных значений и системы смыслов. Центральным механизмом формирования новообразований, в частности толерантных установок в сознании, установок на децентрацию, толерантных моделей поведения, является механизм перевода переживаний в личностные смыслы. В основе этого механизма лежит рефлексия переживаний, возникающих в ситуациях межличностного общения, их «просеивание» через индивидуальную категориальную сетку значений, дающее возможность сознательно соотносить переживания со словесными образованиями личности и трансформировать наиболее значимые из них в личностные смыслы.

На этом и основан подход к подбору упражнений для тренинга. Они направлены на координацию компонентов системы «**переживания – значения – смыслы**». В некоторых упражнениях акцент делается на актуализации переживаний, эмоционального, чувственного, аффективного компонента поведения. В других – больше внимания уделяется когнитивному осмыслению переживаний в процессе взаимодействия участников. Но все они направлены на разрешение противоречий внутри динамического ядра «переживания – значения – смыслы».

Наряду с вышеперечисленным в основу разработанной программы по развитию способности к децентрации и преодолению эгоцентрических установок были положены представления о субъект-субъектной форме общения как глубинном личностном общении; о невербальном поведении личности как внешней форме существования и проявления её психического мира. Были использованы положения о механизмах обратной связи, о принципах организации и проведения групповой работы.

При сопоставлении экспериментальной и контрольной выборок по уровню толерантности и децентрации до тренинга по развитию способности к децентрации значимых различий не было обнаружено, что говорит об однородности выборок по исследуемым характеристикам.

Измерение уровня децентрации и толерантности в **контрольной группе** до и после проведения тренинга в экспериментальной группе, показало, что за обозначенный период значимых изменений в характере распределения исследуемых характеристик не произошло.

Сравнение результатов контрольных замеров в **экспериментальной группе** до и после тренинга, направленного на развитие способности к децентрации показало следующее.

Анализ результатов исследования изменения **когнитивной децентрации** у студентов показывает, что произошли значительные изменения в характере эгоцентрических реакций и реакций децентрации в экспериментальной выборке. Если до тренинга реакции, связанные с переходом от одностороннего видения ситуации к сдвигу перспективы за счет умения, встав на позицию партнера, привнести что-то новое в свое видение ситуации, продуцируя новые оригинальные

идеи, демонстрировали только 35,2% студентов, то после тренинга количество таких студентов возросло до 71,8%. Различия значимы ( $G=3,52$   $p<0,001$ ).

Характер изменения значений уровня **социально-психологической составляющей децентрации** позволяет отметить, что уровень социально-психологической децентрации также повысился. Почти в два раза (с 26,8% до 43,7%) увеличилось число студентов, сумевших в половине ситуаций, представленных в методике, правильно спрогнозировать реакцию партнёра; с 4,2% до 8,4% увеличилось число студентов, которые смогли в большинстве случаев адекватно переместиться на точку зрения, отличную от собственной. Различия значимы ( $T=413,5$   $p<0,0001$ ).

**Уровень толерантности** в исследуемой выборке после тренинга, направленного на развитие способности к децентрации повысился: уменьшился процент студентов с низким уровнем толерантности (с 23,9% до 12,7%), увеличилось число студентов с высоким уровнем толерантности (с 23,9% до 35,2%). Но различия оказались незначимы ( $T=851,5$   $p=0,10$ ).

При дополнительном анализе результатов исследования изменения уровня толерантности выяснилось, что характер изменений в уровне толерантности в группах высокотолерантных, среднетолерантных и низкотолерантных студентов различен. После тренинга в группе **низкотолерантных** студентов уровень толерантности значимо **повысился** ( $T=19,5$   $p=0,007$ ). Различия в уровне толерантности в группах и высокотолерантных и среднетолерантных студентов до и после тренинга оказались не значимы ( $T=251,5$   $p=0,60$  и  $T=42,5$   $p=0,19$ ). То есть, толерантность повысилась в той группе студентов, в которой наиболее часто возникают нетолерантные поведенческие реакции. Изменение коснулось тех студентов, чьи установки в наибольшей степени нуждаются в изменении, в формировании ценностного толерантного отношения к другим людям и жизни вообще. Следовательно, можно сделать вывод о том, что развитие способности к децентрации в студенческой среде способствует развитию толерантных установок в сознании студентов ВУЗа.

Для полной проверки данного утверждения мы посчитали необходимым проверить, увеличились ли показатели способности к децентрации в выборке низкотолерантных студентов.

Оказалось, что уровень и когнитивной и личностной децентрации в группе низкотолерантных студентов вырос. Различия оказались значимы для обеих составляющих децентрации ( $G=2$   $p<0,05$  и  $T=29$   $p<0,05$ ). Т.е., после проведения тренинга, ориентированного на развитие способности к децентрации, наблюдается значимое увеличение количества студентов, ориентированных на использование толерантных моделей поведения.

Итак, характер связей толерантности с децентрацией и результаты социально-психологического тренинга по развитию способности к децентрации у студентов позволяют сформулировать следующие **выводы**:

1) одним из механизмов, способствующих формированию толерантных установок в сознании, является развитие децентрации—способности человека встать на точку зрения другого, изменить свою познавательную перспективу.

2) Результаты исследования децентрации показывают явную выраженность эгоцентрических позиций в студенческой среде и недостаточную сформированность установки на децентрацию в сознании студентов.

3) В образовательном пространстве вуза нет достаточных условий для естественного, спонтанного появления как толерантных установок и моделей поведения, так и установок на децентрацию, что приводит к интолерантным личностным проявлениям, к повышенной конфликтности и агрессивности, к неэффективным формам межличностного взаимодействия в вузовской среде.

4) Разработанный социально-психологический тренинг по развитию способности к децентрации у студентов восполняет недостаток развивающего потенциала среды в вузе, позволяя целенаправленно формировать у студентов основы толерантного поведения в обществе.

#### **Научная новизна исследования:**

- Проанализированы подходы к изучению механизмов формирования толерантных установок в сознании.

- Показано, что одну из ведущих ролей в процессе формирования толерантных установок в сознании и толерантных моделей поведения играет развитие механизма децентрации—способности человека встать на точку зрения другого, изменить свою познавательную перспективу.

- Эмпирически подтверждено, что установка на децентрацию в сознании студентов сформирована недостаточно, и во многих социально значимых ситуациях проявляются эгоцентрические установки.

- Выявлена эффективность разработанного социально-психологического тренинга по развитию способности к децентрации у студентов. После проведения тренинга значимо повысилась и способность продуцировать новые идеи за счет умения, встав на позицию партнера, привнести что-то новое в свое видение ситуации (когнитивная составляющая децентрации), и психологическая готовность к восприятию иной позиции (социально-психологическая составляющая децентрации).

- Подтверждено, что с помощью социально-психологического тренинга по развитию способности к децентрации у студентов можно трансформировать интолерантные установки в толерантные и формировать адекватные толерантные модели поведения студентов ВУЗов.

**Практическая значимость исследования** заключается в следующем. Поскольку образовательное пространство вуза не создает достаточных условий для естественного, спонтанного развития как толерантных установок и моделей поведения, так и установок на децентрацию у студентов, разработанный социально-психологический тренинг по развитию способности к децентрации у студентов может способствовать обогащению развивающих возможностей культурного пространства вуза. Включение подобных корректирующих методов в программу психологической подготовки будущих специалистов позволит формировать у них и адекватные толерантные модели поведения, и способность к децентрации как основы творческого подхода к решению жизненных проблем.

#### **Библиографический список**

1. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й науч.-практ. конф. – Красноярск: КГУ, 2003.
2. Асмолов, А.Г. Слово о толерантности. О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов // Век толерантности: науч.-публицист. вестн. / Гл. ред. А. Асмолов. – М.: МГУ, 2001. – №1.
3. Кожухарь, Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2006. – №2.
4. Емельянов, Е.Н. Психотехнические методики децентрации в когнитивном развитии личности / Е.Н. Емельянов // Психологическое сопровождение подготовки специалистов в ВУЗе. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1988.
5. Меньшикова, Л.В. Психология личности. Психолого-педагогические аспекты толерантности: учебное пособие / Л.В. Меньшикова, О.С. Шемелина, Л.В. Кавун, Л.А. Аксенова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2004.
6. Назаренко, В.Л. Соотношение феноменов общего видения и способности к децентрации—опыт эмпирического исследования. [Электронный ресурс] / В.Л. Назаренко. – Режим доступа: <http://vaddim.chat.ru/comvsnion.htm>. – 3 агл. с экрана.

7. Меньшикова, Л.В. Прикладное значение концепции индивидуальности Б.Г. Ананьева / Л.В. Меньшикова // Психологический журнал.–2007. – Т.28. – № 5.

Статья поступила в редакцию 11.07.09

УДК 374.6

*Т.В. Литвиненко, ст. преп. ОГПУ, г. Омск, Т: 8.908.104.87.45*

## **МОТИВАЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ САМООБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассмотрен процесс самообразования как важное средство мотивационной регуляции развития профессионально важных качеств личности педагога. Выделены уровни мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования. Приведены результаты эмпирического исследования готовности к саморазвитию и факторов, стимулирующих саморазвитие профессионально важных качеств учителей.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества личности педагога, самообразование педагога, уровни мотивации развития профессионально важных качеств.

В современный период модернизации образования требования к качеству образования становятся все жестче, а, следовательно, растут требования и к педагогу, к его профессиональным качествам. На данном этапе развития общества особую актуальность приобретает и проблема конкурентоспособности специалистов.

Конкурентоспособность педагога определяется его профессионализмом, уровень которого зависит от наличия совокупности профессионально важных качеств личности как индивидуальных качеств субъекта деятельности, влияющих на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Предпосылкой эффективной деятельности педагога в сложных социально-экономических условиях является соответствие его профессионального уровня потребностям времени. На обеспечение этого соответствия направлена система повышения квалификации работников образования, приоритетным направлением деятельности которой, на наш взгляд, является стимулирование развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования и управление этим процессом. Самообразование выступает важнейшим путем общекультурного развития, становления профессионализма и развития профессионально важных качеств личности педагога.

Исследования отечественных педагогов и психологов показывают, что педагогическая деятельность очень многогранна и сложна. Она предъявляет требования, прежде всего, к качествам личности педагога. Личность учителя – центральный субъект педагогической деятельности, так как именно личность определяет сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится педагог, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства достижения целей и решения задач. В процессе выполнения педагогом своей профессионально деятельности в структуре его личности утверждается отношение к педагогическому труду, формируются профессионально важные качества.

*Профессионально важные качества личности педагога* представляют собой психограмму, понимаемую как выделение и описание качеств педагога, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности. Развитие профессионально важных качеств личности педагога представляет собой целенаправленный процесс позитивных изменений, которые определяют развитие индивидуальных качеств педагога как субъекта профессиональной деятельности, влияющих на успешность освоения этой деятельности и ее эффективность.

В связи с актуальностью проблемы развития профессионально важных качеств личности педагога возрастает интерес исследователей к этой проблеме, что нашло отражение в увеличении числа научных публикаций. Анализ показывает, что в работах многих авторов, изучающих человека в профессии, саморазвитие в профессии определяется как процесс прогрессивного изменения личности, который детерминирован профессиональной деятельностью, социальной средой, собствен-

ной активностью человека (А.А. Деркач [1], А.К. Маркова [2]). С другой позиции, саморазвитие в профессии рассматривается как «особый род профессионального развития» и определяется как способность человека к самопроектированию жизнедеятельности, к творческой самореализации (Л.М. Митина [3]).

В современной педагогической науке накоплен богатый теоретический материал по различным аспектам профессионально-личностного развития учителя. Однако вопрос развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования остается малоизученным. Между тем, установлено, что качество получаемого образования зависит от степени субъектности человека в образовании.

Самообразование, на наш взгляд, позволяет обеспечить осознанное развитие профессионально важных качеств личности педагога. Согласованность процессов повышения квалификации педагога и развития у него профессионально важных качеств личности возможно, если сам педагог определит направление и выработает методику своего развития.

Следовательно, одной из приоритетных задач учреждений повышения квалификации следует считать стимулирование субъектной позиции учителей, повышение их активности в образовательном процессе, увеличение доли самостоятельной работы, развитие потребности в самообразовании.

*Самообразование* педагога выступает как его целеустремленная самостоятельная работа по обновлению и совершенствованию имеющихся знаний, умений и навыков с целью достижения желаемого уровня профессиональной компетентности. Сегодня самообразование рассматривается не просто как желаемый, но и как обязательный компонент профессиональной деятельности любого педагога. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в вузе, быстро устаревают. В американской литературе фигурирует единица измерения устаревания знаний специалиста, так называемый «период полураспада компетентности», который означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания полученных знаний, по мере появления новых знаний, новой информации, компетентность специалиста снижается. Это вызывает необходимость переосмысления сущности послевузовского педагогического образования, целью которого должно быть не «натаскивание учителя по преподаваемому предмету», а развитие профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования.

Личность, как известно, формируется в деятельности и, прежде всего, в ведущей деятельности. Для учителя таковой является профессионально-педагогическая деятельность, результатом которой являются объективные качественные изменения в психическом и личностном развитии не только учащегося, но и самого учителя. Педагогически целенаправленная деятельность «порождает» необходимые профессионально-личностные качества, которые затем обеспечивают успех профессионального труда.



Профессиональное становление личности педагога, развитие у него профессионально важных качеств предполагает процесс перестройки мотивационной сферы. В процессе педагогической деятельности мотивационная структура претерпевает заметные изменения.

Понятием *мотивация* в психологической науке обозначается процесс, в результате которого определенная деятельность, приобретая для индивида личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности. Мотивация – это внутренняя движущая сила действий и поступков личности, одно из необходимых условий ее активного включения в работу [4].

В процессе самообразования педагогов необходимо стимулирование мотивации развития профессионально важных качеств личности, так как мотивационно-ценностная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе любой деятельности. Объясняется это тем, что педагог, прежде всего, сам определяет цели своего самообразования, регулирует этот процесс и оценивает его успешность. При этом потребности, трансформированные в мотивы, способствуют формированию различных уровней мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования.

Можно выделить *уровни мотивации развития* профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования: начальный (внешний), основной (внутренний) и высший (внутренний).

*Начальный (внешний) уровень мотивации* выражается в том, что потребность в развитии профессионально важных качеств побуждается внешним социальным или узколичностным мотивом (должностные обязанности, служебная карьера и др.), что обуславливает внешнее (формальное) отношение педагога к своей профессии.

*Основной (внутренний) уровень мотивации* достигается тогда, когда потребность педагога «находит» себя в предмете своей деятельности, которым являются объективно необходимые для профессиональной деятельности знания, умения, навыки, профессиональные позиции и развитые профессионально важных качеств личности педагога. Такая «определенная потребность» становится внутренним мотивом профессионально-личностного развития педагога.

*Высший (внутренний) уровень мотивации* отражает потребность педагога в развитии и реализации своего творческого потенциала. Основой этого уровня выступают притязания педагога на самореализацию в педагогической деятельности. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности личности в самореализации. На данном уровне мотивации заметную роль играет мотивация достижения, которая характеризуется стремлением педагога выполнить свою профессиональную деятельность на высоком качественном уровне, проявляя свое профессиональное мастерство и педагогические способности.

Среди форм самообразования выделяют коллективные и индивидуальные. К коллективным относят: методические объединения, школы передового опыта, участие в педсоветах, научно-практических конференциях, педагогических чтениях и т.д. Индивидуальные формы самообразования способствуют предоставлению реальной свободы педагогам в выборе задач и содержания профессионального развития в зависимости от их индивидуальных способностей. Самообучение – это индивидуальная программа обучения со своими особенностями. На результат самообразования влияет умение учителя учиться самостоятельно, умение систематически находить время на самостоятельную работу.

В современных условиях интенсивного роста объема научных знаний, повышения требований к научно-методической подготовке учителя возникает постоянная необходимость взаимосвязи коллективных форм учебы педагогов с их самообразованием. Обучение педагогов становится более эффективным, если в коллективных формах учебы (курсах, семинарах, методических объединениях и др.) самостоятельной работе учителя отводится ведущее место. Формами самостоятельной работы на занятиях в ходе теоретических семинаров

выступают: подготовка докладов, выступления, написание рефератов; на курсах и факультетах повышения квалификации – подготовка курсовых работ, выступления на семинарах и конференциях, выполнение лабораторно-практических работ и зачетных заданий и др.

Тенденция к индивидуализации процесса самообразования предполагает возможность педагога сравнивать и сопоставлять личные достижения с передовым педагогическим опытом коллег, приводить уровень своих педагогических способностей и возможностей в соответствие с требованиями профессии, что положительно влияет на эмоциональное состояние педагога и позволяет ему обрести уверенность в своем профессиональном труде, стимулирует самообразование учителя. Это создает психологически благоприятную обстановку для формирования мотивации к развитию профессионально важных качеств личности педагога.

В процессе самообразования педагоги получают необходимую профессиональную информацию, что поддерживает их профессиональную компетентность, укрепляет уверенность в себе, обеспечивает личностный рост педагогов и, тем самым, стимулирует внутреннюю мотивацию к развитию профессионально важных качеств. Процесс самообразования находится под контролем самого педагога, поэтому усиливается ответственность за собственную квалификацию. Педагог объясняет причины своего успеха не внешними факторами, а собственным старанием и усердием, следовательно, у педагога проявляется внутренний (интернальный) уровень субъективного контроля. По мнению психологов, схема «неуспех – недостаточность усилий» является наилучшей для развития мотивации не только учебной, но и профессиональной деятельности.

Побудительными мотивами развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования выступают: ответственность за собственную квалификацию, самостоятельность, самообразовательная активность и организованность личности; стимулирует мотивацию педагогов и применение активных средств обучения, необычность групповых занятий и др.

Отметим, что степень осознанности потребности развивать у себя профессионально важные качества у разных педагогов не одинакова, поэтому особенно важно поддержание у педагогов положительной мотивации к этой деятельности, стимулирование мотивации педагогов к самообразованию. Развитие профессионально важных качеств педагога возможно, если он сам определит направление своего развития. Для этого необходимо, на наш взгляд, прежде всего, педагогическое аутоисследование, которое выступает в роли средства профессионально-личностного роста педагога, повышающего собственную квалификацию, средства мотивации учителя на развитие у себя профессионально важных качеств личности.

Для стимулирования мотивации развития профессионально важных качеств в процессе самообразования также необходимо вовлечение педагогов в самостоятельную деятельность по развитию профессионально важных качеств личности в условиях, имитирующих педагогическую практику, что способно усилить возможности анализа и синтеза педагогических явлений и процессов. Это позволяет реализовать применение активных средств повышения квалификации: тренингов, организационно-деятельностных и деловых игр, конкурсов и т.п. Использование активных средств повышения квалификации создает необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации к развитию профессионально важных качеств в процессе самообразования педагогов. В этом случае педагоги начинают получать удовольствие от самого процесса самообразования, независимо от внешних мотивационных факторов.

В процессе самообразования видами деятельности, способствующими развитию профессионально важных качеств личности педагога, являются:

- чтение педагогической, психологической и методической литературы, литературы по учебному предмету,
- чтение педагогических периодических изданий,
- систематическое прохождение курсов повышения квалификации,

- овладение современными информационными технологиями,  
- посещение семинаров, тренингов, конференций, уроков коллег, участие в дискуссиях, круглых столах и др.

Как показывает анализ, большинство педагогов, еще на стадии обучения в вузе, осознают необходимость постоянного самообразования в своей профессионально педагогической деятельности. В этом случае результативна такая методика создания мотивации, при которой преподаватель вуза обращается к формированию представления студента о роли избранной научной области знания в его будущей педагогической деятельности для успешного решения профессиональных задач. Основное внимание при этом должно уделяться, прежде всего, формированию позитивных ценностных ориентаций будущих педагогов по отношению, как к изучаемому предмету, так и к самообразованию, и в целом к педагогической деятельности.

Задачу формирования мотивации к развитию профессионально важных качеств личности педагога, как показывает наш опыт, можно успешно решать с помощью такой учебной дисциплины, как «Практикум по решению профессиональных задач», включенную в блок общепрофессиональных дисциплин Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2005 г.) по направлению «Педагогика».

Проведенное нами исследование было направлено на выявление готовности учителя к саморазвитию профессионально важных качеств. Оно предполагало использование методики Т.М. Шамоной, с помощью которой можно выявить готовность к саморазвитию профессионально важных качеств и факторы, стимулирующие саморазвитие профессионально важных качеств педагога. Методика основана на анкетировании, которое проводилось среди педагогов общеобразовательных учреждений.

В ходе обработки полученных данных были выявлены три группы педагогов в соответствии со степенью их готовности к саморазвитию профессионально важных качеств:

- 1) педагоги, нацеленные на активное саморазвитие профессионально важных качеств;
- 2) педагоги, у которых готовность к саморазвитию профессионально важных качеств зависит от внешней мотивации, внешнего стимулирования;
- 3) педагоги, не готовые к саморазвитию профессионально важных качеств.

Анализ результатов анкетирования показал, что готовность к активному саморазвитию профессионально важных качеств выявлена у 63,6% опрошенных; у 36,4% респондентов выявлена выраженная зависимость готовности к саморазвитию профессионально важных качеств от внешних условий. Педагогов, не готовых к саморазвитию профессионально важных качеств, не выявлено.

Ведущими стимулирующими факторами готовности к саморазвитию профессионально важных качеств, по мнению

опрошенных учителей, являются обучение на курсах повышения квалификации, занятие самообразованием, новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования. Факторами, препятствующими саморазвитию профессионально важных качеств личности педагога, являются недостаток времени, ограниченные материальные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Необходимо отметить, что факторы, стимулирующие готовность педагогов к саморазвитию профессионально важных качеств, преобладают над факторами, препятствующими этой деятельности: средний балл, которым респонденты оценили влияние стимулирующих факторов, оказался равным 46,7 балла, а средний балл оценки влияния препятствующих факторов – 24,7 балла. Большинство педагогов, стаж которых превышает 20-летний рубеж, из всех утверждений выделили как более значимое для себя суждение «Я анализирую свои чувства и опыт». Молодые специалисты, педагогический стаж работы которых не превышает пяти лет, отметили, что для них важно получать удовольствие от освоения нового. Интересен следующий факт: только 10% анкетированных учителей положительно бы отнеслись к продвижению по службе.

Итак, в результате проведенного исследования было выявлено, что для учителей ведущими факторами саморазвития профессионально важных качеств являются стимулирующие факторы. Педагоги заинтересованы в работе, желают достичь высоких результатов в образовании детей и получить признание в коллективе. Многие педагоги стремятся изучить себя, верят в свои возможности, получают удовольствие от освоения новых знаний, которые могут применить в процессе воспитания и обучения школьников. Имея достаточно большой стаж педагогической работы, многие педагоги полагаются на свои чувства и опыт. Большинство педагогов проявляют активность в саморазвитии профессионально важных качеств, однако у некоторых педагогов не сформирована готовность к саморазвитию профессионально важных качеств.

Таким образом, процесс самообразования является важным средством мотивационной регуляции развития профессионально важных качеств личности педагога. Самообразование позволяет обеспечить осознанное развитие профессионально важных качеств личности педагога, если сам педагог определит направление и выработает методику своего развития. Педагогическими условиями эффективности процесса развития профессионально важных качеств личности педагога являются: ориентация процесса самообразования на формирование представлений о профессионально важных качествах педагога (знание психогаммы педагога); обеспечение самооценки педагогом развития профессионально важных качеств в ходе анализа эффективности своей педагогической деятельности (рефлексия развития профессионально важных качеств личности педагога); применение средств формирования мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования.

#### Библиографический список

1. Деркач, А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – М., 2000.
  2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996.
  3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 2004.
  4. Шахова, В.А. Мотивация трудовой деятельности / В.А. Шахова. – М., 2003.
- Статья поступила в редакцию 18.06.09*

УДК 378

*Ю.В. Киселева, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: prorect@uni-altai.ru*  
*Н.В. Попова, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: prorect@uni-altai.ru*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В работе рассматриваются теоретические и практические основы культуры учебной деятельности студентов, излагается авторский подход к проблеме ее формирования. Раскрывается специфика учебной деятельности в вузе, определяются педагогические условия становления культуры учебной деятельности студентов.

*Ключевые слова:* педагогические условия, культура учебной деятельности.

В мировой системе образования широко распространено положение о том, что к началу XI столетия со всей очевидностью проявится зависимость будущего состояния и развития цивилизации от того, какими качествами и способностями будут обладать люди, получающие знание в наше время.

Начало третьего тысячелетия для России – эпоха перемен, которая востребовала конструктивное творчество профессионалов во всех областях жизни общества и сфере образования в особенности.

Модернизация образования в России проводится с расчетом на то, что его развитие является действенным фактором повышения образовательного уровня общества в целом и создания условия его дальнейшего совершенствования. В связи с вышесказанным первоочередной задачей становится перестройка мышления людей, воспитания готовности к творческой деятельности.

Важным направлением совершенствования качества подготовки специалистов в различных профессиональных сферах является формирование культуры учебной деятельности студентов как исходный этап становления культуры учебного труда, как фактор непрерывного образования и саморазвития личности.

Оптимизация профессиональной культуры будущих специалистов, составной частью которой является повышение уровня культуры учения, становится необходимым условием совершенствования педагогического процесса в соответствии с требованиями перестройки высшей школы, изменением содержания образования по принципу приоритета фундаментально-методологических знаний, внедрением новых методов, средств и форм обучения, увеличением доли самостоятельной работы студентов и т.д.

Для того чтобы полнее представить процесс формирования культуры учебной деятельности студентов, следует остановиться на содержании понятий «культура», «культура учебной деятельности студентов» и «формирование культуры учебной деятельности студентов».

В «Российском энциклопедическом словаре» культура определяется как совокупность созданных человеком в ходе его деятельности специфических жизненных форм, а также сам процесс их создания и воспроизводства. В этом смысле понятие культуры – в отличие от понятия природы – характеризует мир человека и включает в себя ценности и нормы, верования и обряды, знания и умения, обычаи и установления, язык и искусство, технику и технологию и т.д. Различные типы культуры характеризуют определённые исторические эпохи, конкретные общества, народности и нации, а также специфические формы деятельности [1].

В работах зарубежных ученых культура рассматривается с религиозных, идеалистических и материалистических точек зрения.

Н. Смелзер считает, что «понятие культуры символизирует убеждения, ценности и выразительные средства (применяемые в искусстве и литературе), которые являются общими для какой-то группы; они служат для упорядочения опыта и регулирования поведения членов этой группы» [2, с. 96].

Ученый-педагог С.И. Гессен придерживается мнения, что понятие «культура» обозначает совокупность трех слоев жизни современного человека: образованность, гражданственность, цивилизация [3].

В социологическом словаре Г.В. Осипова дается следующее определение культуры: «Культура 1) совокупность материальных и духовных ценностей, выражающая определенный уровень исторического развития данного общества и человека; 2) сфера духовной жизнедеятельности общества, включающая систему образования, воспитания, духовного творчества; 3) уровень овладения той или иной областью знаний или деятельности; 4) формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования» [4, с. 75].

Вслед за Э.С. Маркаряном, мы полагаем, что концепция культуры должна базироваться на анализе самой человеческой деятельности [5, с. 17]. Основанием для такого вывода служит понимание деятельности как системы, элементами которой являются: субъекты, направляющие свою энергию на познание, оценивание, преобразование объектов и общающихся друг с другом для достижения этих целей; объекты, на которые направлена активная деятельность субъектов; продукты, создаваемые субъектами во всех видах деятельности из материала объектов; средства и способы совершаемых действий, с помощью которых какие-либо объекты превращаются в продукты деятельности.

Личность студентов характеризуется комплексом социально значимых черт, важнейшим компонентом которого выступает общая культура. Культура составляет базисную основу формирования личности, в ней же концентрируются издержки воспитания и образования студентов. Как целостный социальный феномен она интегрирует в себе многокачественные, неоднородные элементы, пронизывающие все сферы человеческой деятельности. Культура личности включает в себя такое наличие свойств, качеств, ориентаций, которые позволяют ей развиваться в гармонии с общественной культурой, проявлять гармонию знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного; разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным, обществом и личностью.

Наличие в общей культуре студентов такой составляющей, как культура учебной деятельности, дает основание утверждать, что культура – явление целостное и реализует она себя соответствующим образом. Своими элементами она представлена в обучении, в общении и отдыхе, в самообразовании и самосовершенствовании и т.п.

Согласно Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневич, под культурологическим подходом к формированию учебной деятельности понимается видение данного процесса сквозь призму культуры, т.е. его восприятие как культурного процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку свободно-проявляющему свою индивидуальность и способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей. При этом основными моментами, определяющими культурологический подход к учебной деятельности студентов выступают следующие положения:

- студент воспринимается преподавателем как субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению;
- преподаватель является посредником между студентом и культурой, он вводит его в мир культуры и оказывает поддержку личности студента в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;
- учебная деятельность рассматривается как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- учебное учреждение представляет собой целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [6].

Таким образом «культура учебной деятельности» – неотъемлемая часть общей культуры человека, высокая степень развития учебной деятельности, продуктом которой являются личные смыслы, диалог и сотрудничество ее участников в достижении целей культурного саморазвития и самоопределения личности учащегося.

В отечественной науке определено понимание «формирования» как процесса придания определенной формы, законченности, составления, образования чего-либо.

По мнению П.И. Пидкасистого формирование личности – вид развития личности; изменение психологической динамической функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий [7, с. 417]. Поэтому «формирование культуры учебной деятельности студентов» – это процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в структуре и содержании учебной деятельности студентов, преемственно следующих друг за другом и объединяемых в узлы и стадии посредством функционирования процессов накопления, саморазвития и самоопределения источником которых выступают внешние и внутренние противоречия.

Данные, полученные во многих вузах страны, свидетельствуют о том, что уровень сформированности культуры учебной деятельности студентов не соответствует современным требованиям. Анализ педагогической практики с позиции концепции целостности показал, что задача «учить учиться» еще не полностью введена в контекст единства образовательной и развивающей функций обучения, в результате преобладает односторонняя ориентация на ознакомление студентов с учебными умениями и научной организацией труда, а не на воспитание культуры учения как компонента и фактора воспитания творческой личности студента. Важно, чтобы материал всех учебных дисциплин был наполнен культурологическим содержанием. Необходимо не только донести до слушателей совокупность научных фактов и закономерностей, но и показать свое личностно-эмоциональное отношение к излагаемому материалу, к конкретным научно-историческим лицам, вскрыть неразрывную взаимосвязь событий, приведших к рождению осваиваемых знаний, с культурно историческим контекстом той эпохи. Речь идет о том, что в основу профессиональной подготовки специалиста должна быть положена идея ее фундаментализации – глубины и широты философских, общекультурных, общенаучных и специальных знаний. Фундаментализация освобождает студентов от перегрузки учебной информацией. Большой объем знаний приводит к такой интенсификации учебной деятельности, что обучаемый не успевает эмоционально переживать содержание учебного материала как достояние собственной культуры. Преподавание должно быть построено таким образом, чтобы даже самая узкоспециальная учебная информация воспринималась бы как неотъемлемый компонент культурной жизни, имеющий в ней свои законные время и место, чтобы освоенный фрагмент научных знаний вплелся в культурную жизнедеятельность обучаемого и создавал бы условия для выявления и реализации им личных смыслов.

Культуре учебной деятельности как составляющей профессиональной культуры присущи те же характерные признаки: наличие множества (группы, совокупности); выделение элементов или компонентов на основе определенного принципа, дающего основания для их объединения; наличие определенных связей или отношений между этими компонентами, их взаимодействие между собой; функционирование системы как целостного единства; наличие упорядоченности в выделенных элементах; наличие связей и взаимодействие с окружающей средой или другими системами; наличие управления функционированием системы.

Согласно вышеизложенному, основными структурными компонентами культуры учебной деятельности являются: процесс оптимизации учебной деятельности, стремление личности к развитию своих способностей, эмоционально-ценностное отношение к творчеству. Следовательно, первоочередной задачей формирования культуры учения является развитие этих системообразующих факторов. Эффективность педагогического руководства развитием культуры учения предполагает создание следующих условий:

- условий, способствующих формированию ценностного отношения к культуре, ориентаций, составляющих внутреннюю основу самовоспитания культуры деятельности;
- условий, способствующих развитию учебного самосознания студентов;

- условий, способствующих творческому овладению системой знаний, умений и навыков научной организации учебного труда.

В высших учебных заведениях ведущая роль в развитии культуры учебной деятельности принадлежит кафедрам педагогики и психологии. В связи с этим можно определить следующие педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов:

- направленность занятий по предметам психолого-педагогического цикла на развитие самосознания и субъектной позиции у студентов, усвоение знаний и умений как инструмента саморазвития;
- организация специального обучения студентов основам научной организации умственного труда в форме спецкурса «Культура учебной деятельности студентов»;
- методическое обеспечение деятельности преподавателей общественных и специальных дисциплин по формированию культуры учения;
- участие в психолого-педагогической подготовке аспирантов и молодых преподавателей к руководству развитием культуры учения;
- разработка системы диагностических методик, направленных на определение уровня сформированности культуры учебной деятельности первокурсников;
- создание учебно-методических пособий по проблеме для студентов и преподавателей;
- организация внеаудиторных форм работы по формированию у студентов высокого уровня культуры учения: консультации, групповые и индивидуальные беседы, проведение конкурсов на лучший конспект, аннотацию, рецензию, реферат и т.д.;
- разработка системы заданий, уровней и критериев для изучения динамики развития у студентов культуры учебной деятельности;
- конструирование единой программы формирования культуры учения на весь период обучения студентов с указанием цели, задач и конкретного вклада каждой дисциплины в их решение.

Акцентируя внимание на первых двух условиях, отметим, что субъекта в первую очередь характеризуют способности к самоорганизации и саморегуляции собственной активности в любой сфере деятельности. Отмеченные способности не являются врожденными и требуют целенаправленного формирования в ходе профессиональной подготовки. В этом случае источник развития находится как внутри самой личности, так и действует извне в форме специально созданных стимулирующих внешних условий обучения. Как показывает практика, одним из таких внешних условий является организация и проведение в вузовском обучении спецкурса «Культура учебной деятельности студентов». Его целесообразно проводить на начальной ступени обучения студентов, в ситуации, когда учебная деятельность приобретает качественно новый вид, обладает новыми признаками, а обучающиеся проходят этап адаптации к требованиям деятельности в вузе. Спецкурс работает на повышение уровня компетентности студентов в области самоорганизации учебной деятельности, предполагает формирование всех ее компонентов (мотивация, учебная задача, учебные действия, рефлексия (контроль, оценка)). При проектировании занятий преподавателю необходимо руководствоваться следующими положениями:

- изложение учебного материала на уровне общих принципов и идей;
- организация продуктивной поисковой деятельности студентов;
- осуществление как общего, так и косвенного педагогического руководства.

Реализация этих положений обеспечивает стимулирование познавательной активности и самостоятельности студентов, перестройку характера взаимодействий в субъект-субъектные и соответственно формирование умений самоорганизации деятельности. Субъектная позиция студентов в учебной деятельности, обладающей признаками самооргани-

зации, определяется совокупностью положительных показателей по всем компонентам.

Мотивация студентов характеризуется положительным, активным, познавательным, лично-пристрастным отношением к учебной деятельности, означающим включенность студента как субъекта в эту деятельность. Устойчивая положительная мотивация организующим образом действует при различных внешних и внутренних неблагоприятных условиях. Направленность мотивации на способы учения создает условия для творческого овладения известными и новыми способами учения, индивидуальной их адаптации.

Способность студентов к постановке и принятию учебной задачи определяется пониманием смысла сформулированной преподавателем учебной задачи, умением самостоятельно организовать и контролировать правильность вариантов ее решения, готовностью самостоятельно конструировать учебные задачи в новых, нестандартных ситуациях.

Сформированность учебных действий студентов выражается в безошибочном и последовательном их выполнении в ходе решения учебной задачи, в отсутствии напряженности и быстрой утомляемости, во внимательном восприятии учебного материала, устранении внешних и внутренних неблагоприятных причин, рациональном осуществлении подготовки к занятиям и планировании действий в учебной работе в целом.

В структуре учебной деятельности необходимо выделить рефлексивный компонент характеризующий анализ собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны). Понятие «рефлексия» произошло от латинского *reflexio*- обращение назад и характеризует процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. В то же время это не просто знание и понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. Рефлексия – это способность человека видеть и понимать себя во множестве социальных позиций и ролей.

Рефлексия учебной деятельности осуществляется при помощи контроля и оценки. Учебная деятельность в высшей школе протекает под контролем как со стороны преподавателей, так и со стороны самих студентов. Самостоятельным формам контроля придается особое значение. «Произвольность учебной деятельности, – пишет Д.Б. Эльконин, – определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [8, с. 218].

Отсюда следует, что именно самоконтроль характеризует учебную деятельность как управляемый самим студентом произвольный процесс. Умение студентов осуществлять контроль и оценку учебной деятельности проявляется через систематическое применение ими самоконтроля для проверки качества усвоения изучаемого материала, регулярное оценивание эффективности и рациональности осуществляемых действий и операций, а также через критическую оценку итогов учебной деятельности и ее коррекцию в зависимости от результатов оценки.

Отслеживание уровня сформированности культуры учебной деятельности студентов, их способности к ее самоорганизации в процессе изучения спецкурса и нормативных дисциплин осуществлялось посредством:

- систематических и целенаправленных наблюдений за поведением студентов, характером проявления эмоций и качеством их работы на лекционных, семинарских, лабораторно-практических занятиях;

- анализа результатов выполненных студентами учебных работ;

- фиксации успеваемости и посещаемости занятий, ориентированных на формирование учебной деятельности;

- индивидуальных бесед со студентами по актуальным проблемам учебной деятельности;

- контрольных заданий-тестов, направленных на выявление уровня сформированности компонентов культуры учебной деятельности, степени организованности студентов в индивидуальной и коллективной работе;

- разработанных уровней и показателей сформированности культуры учебной деятельности студентов.

Действенным средством и необходимым условием развития самоорганизации учебной деятельности студентов является логика проведения учебных занятий, которая состоит в следующем: определение темы занятия, постановка образовательных, развивающих воспитательных целей, анализ необходимых условий и способов их реализации, программирование хода занятия, выработка критериев оценки работы, осуществление запланированной деятельности, коллективная и индивидуальная рефлексия итогов занятия по обозначенным критериям, определение темы следующего занятия. Такая последовательность действий создает условия для системной отработки организаторских умений во внутреннем и внешнем планах личности. Первоначально работа по схеме занятия строится при определяющей роли преподавателя, заменяясь в дальнейшем косвенной коррекцией и дозированной помощью.

В качестве внутренних условий выступают: направленность студентов на будущую профессию; осознание ими значимости самоорганизации и саморегуляции для успешности учебной и профессиональной деятельности; устойчивая мотивация получения соответствующих знаний и освоения необходимых способов действия; сознательная активность учащихся в ходе формирующей деятельности; направленность на тренинг необходимых умений в условиях учебной, учебно-профессиональной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация рассмотренного комплекса педагогических условий формирования культуры учебной деятельности студентов будет успешной, если:

- формирование учебной деятельности будет осуществляться в контексте культуры, чтобы учебная деятельность воспринималась как общекультурная, лично-значимая ценность, а, следовательно, в качестве критерия получаемых знаний должно рассматриваться не только соответствие его действительности, сколько их согласование со смысловыми установками культуры;

- ведущим ориентиром процесса формирования культуры учебной деятельности является личностное развитие студентов, предполагающее целенаправленное создание условий для всемерного проявления личностных функций субъектов обучения, их самосознания и самореализации;

- процесс формирования учебной деятельности студентов организован на основе всемерного стимулирования творческой активности, которая позволяет целенаправленно изменять психику и формировать креативные способности личности;

- системность свойств учебной деятельности предопределяет специфику практических действий по ее развитию, заключающуюся в несводимости структуры учебной деятельности какому либо ведущему компоненту и формированию учебной деятельности студентов во всей полноте ее строения.

#### Библиографический список

1. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001.
2. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1994.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен / Отв. ред. и составитель П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
4. Социологический энциклопедический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – М.: ИНФРА, Норма, 1998.
5. Маркарян, Э.С. Очерки теории культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван: Изд. АН Арм. ССР, 1969.
6. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999.

7. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

8. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

Статья поступила в редакцию 22.06.09

УДК 372.851

*Л.Н. Кондратенко, аспирант КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: kondratenko56@mail.ru*

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ЭЛЕКТИВНОГО ОРИЕНТАЦИОННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО КУРСА

Условием успешной реализации профильного обучения старшеклассников автор считает допрофессиональную подготовку учащихся в форме ориентационных элективных курсов, в том числе и по математике, разработанных на основе положений теории контекстного обучения. Читателям предлагается структурно-функциональная модель таких математических элективов.

**Ключевые слова:** профильное обучение; контекстное обучение; ориентационный электив; академическая учебная деятельность; квазипрофессиональная деятельность; структурно-функциональная модель ориентационного электива по математике.

При проектировании элективного ориентационного математического курса, следуя терминологии С.Н. Чистяковой [1], мы выделяем следующие структурные элементы: цель курса; задачи курса; содержание курса, состоящее из трёх модулей.

Непосредственно содержание ориентационного математического электива включает в себя два модуля: **инвариантный**, предусматривающий изучение теоретических основ математических методов, и **вариативный**, предназначенный для ознакомления учащихся с практическим применением математических методов в какой-либо сфере профессиональной деятельности [2].

**Инвариантный модуль** служит основой для расширения знания поля учащихся в области математики, интеграции математики с другими школьными дисциплинами. Эта часть ориентационного электива посвящена изучению теоретических основ математических методов в сфере человеческой деятельности, соответствующей профилю ориентированному на одну из пяти сфер человеческой деятельности (выделены Е. Климовым): «Человек-Человек», «Человек-Техника», «Человек-Знаковая система», «Человек-Художественный образ», «Человек-Природа» [3].

Изучение содержания инвариантного модуля осуществляется через организацию учебной деятельности академического типа.

### Задача изучения инвариантного модуля:

- Помочь учащимся овладеть сущностью математических методов, значимых для соответствующей сферы профессиональной деятельности.

При изучении инвариантного модуля мы выделяем этапы: диагностический, обучающий и рефлексивный.

**Диагностический этап** предназначен для выявления индивидуальных психологических особенностей школьников. С этой целью предполагается использовать тесты умственного развития (выявление общей осведомлённости, умений устанавливать аналогию, классифицировать и т. п.) и дополнительные тесты и анкеты для выявления сформированности приёмов учебной деятельности. Здесь же осуществляется диагностика готовности (обученности и обучаемости) школьников к изучению предлагаемого содержания. В соответствии с технологически построенным учебным процессом предполагается использование тестов по уровням усвоения информации (минимальной, обязательной подготовки, возможности к повышенной). Если нет возможности составить и провести учебный тест, можно в традиционной контрольной работе использовать пооперационный анализ решения задач с помощью дополнительных вопросов. Полученная информация поможет корректно дифференцировать работу с учащимися.

**На обучающем этапе** предполагается актуализировать опорные математические знания, необходимые для работы в выбранной сфере профессиональной деятельности: для чего определяется, знаниями, из каких разделов математики и на каком уровне необходимо овладеть для успешного осуществ-

ления предполагаемой профессиональной деятельности; ознакомить учащихся с теоретическими основами математических методов в определённой профессиональной сфере. Особо выделяется **математическая** составляющая будущей профессиональной деятельности. В этой части обучающего этапа важное место отводится отработке навыков решения задач с профессиональным контекстом с помощью математических методов характерных для данного профиля.

На **рефлексивном этапе** организуется самооценка учащимися собственной познавательной деятельности, связанной с изучением математических методов, самооценка отношения к изученному математическому содержанию с точки зрения востребованности и интереса к нему, самооценка своей обученности содержанию инвариантного модуля электива.

При изучении **вариативного модуля** организуется квазипрофессиональная деятельность школьников, что позволяет демонстрировать им на практике использование математических методов при решении профессиональных проблем [4, 5].

### Задачи изучения вариативного модуля:

- развить интерес учащихся к применению математики в конкретной профессиональной сфере;

- ознакомить учащихся на практике со спецификой математических задач, необходимых для выполнения типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространённым профессиям в предполагаемой сфере профессиональной деятельности;

- сформировать компетенции в области применения математического инструментария, необходимого для приобретения опыта практической работы в профессиональной деятельности [6].

Изучение содержания вариативного модуля ориентационного электива также включает три этапа: практический, диагностический, рефлексивный.

**Практический этап** предполагает применение учащимися математических методов в квазипрофессиональной деятельности. В качестве средств для организации квазипрофессиональной деятельности учащихся используется профессиональный контекст, производственные экскурсии, решение ситуационных задач. Во время производственных экскурсий учащиеся знакомятся с математическими методами, применяемыми в деятельности специалиста. По материалам экскурсий делают описание профессиональных ситуаций, требующих применения математических методов, составляют ситуационные задачи и выполняют их решение. Квазипрофессиональная деятельность осуществляется также и в ходе имитационных деловых игр.

**Диагностический этап** предполагает осуществление самооценки уровня: сформированности компетенций, необходимых для решения профессиональных задач методами математики; компетентности в применении профессионального математического инструментария. С этой целью мы предлагаем учащимся выполнить «пробу сил», в ходе которой они решают ситуационные задачи. Выполняя задания «пробы сил» по трём компонентам (технологический, функциональный,

ситуационный) и на трёх уровнях сложности, школьники имеют возможность оценить свой уровень владения математическим инструментарием, необходимым специалисту в сфере профессиональной деятельности.

<b>Цель курса:</b>	Формирование компетенций в области применения математического инструментария, необходимого для приобретения опыта практической работы в профессиональной деятельности; помощь в выборе образовательной траектории в профессиональной школе
<b>Задачи курса:</b>	Развить интерес учащихся к применению математики в конкретной профессиональной сфере; формировать компетенции в области применения математического инструментария, необходимого для осуществления профессиональной деятельности
<b>Инвариантный модуль</b> <i>«Математические методы в сфере профессиональной деятельности»</i>	
<b>Диагностический этап:</b>	Специальная диагностика выявления индивидуально-психологических особенностей школьников; диагностика готовности (обученности и обучаемости) школьников к изучению предлагаемого содержания
<b>Обучающий этап:</b>	Актуализация опорных математических знаний; знакомство с теоретическими основами математических методов профессиональной сферы
<b>Рефлексивный этап:</b>	Самооценка обученности содержанию инвариантного модуля электива; самооценка отношения к изученному математическому содержанию
<b>Вариативный модуль</b> <i>«Математические методы в деятельности специалиста»</i>	
<b>Практический этап:</b>	Применение учащимися математических методов в квазипрофессиональной деятельности
<b>Диагностический этап:</b>	Самооценка уровня своей компетентности в применении профессионального математического инструментария с помощью выполнения «пробы сил»
<b>Рефлексивный этап:</b>	Самооценка уровня интереса к выбранной профессии
<b>Ориентационный модуль</b> <i>«Подведение итогов и формирование рекомендаций по выбору специальности в профессиональной школе»</i>	
<b>Диагностический этап:</b>	Качественная оценка: наличия математических компетенций, необходимых для обучения выбранной профессии или осуществления предполагаемой профессиональной деятельности; изменения степени осознанности выбора образовательной траектории
<b>Рефлексивный Этап:</b>	Самооценка компетентности в применении профессионального математического инструментария; самоопределение учащихся с выбором образовательной траектории для получения предполагаемой профессии

Рис. 1. Структурно-функциональная модель ориентационного математического электива.

На рефлексивном этапе происходит самооценка своих профессиональных притязаний, своей компетентности в использовании профессионального математического инструментария, а также уровня своего интереса к выбранной профессии.

Электив включает ещё один модуль – *ориентационный*, который предполагает подведение итогов изучения электива и формирование рекомендаций учащимся для осуществления выбора специальности в профессиональной школе. Процессуально этот модуль включает два этапа: диагностический и рефлексивный.

На **диагностическом этапе** осуществляется качественная оценка изменения уровня мотивации к изучению математики; изменения отношения учащихся к математическому содержанию электива; изменения уровня математической подготовки учащихся; наличия математических знаний и умений, необходимых для обучения выбранной профессии или осуществления предполагаемой профессиональной деятельности; изменения степени осознанности выбора образовательной траектории.

На **рефлексивном этапе** происходит оценка своей компетентности в области применения профессионального математического инструментария; самооценка влияния элективного ориентационного курса на выбор образовательной траектории; самоопределение учащихся с выбором образовательной траектории для получения предполагаемой профессии.

Сказанное выше можно представить в виде структурно-функциональной модели ориентационного электива (рисунок 1). Можно заметить, что в условиях реализации элективного ориентационного математического курса у педагога есть возможность, с одной стороны, оценить необходимый уровень предметных знаний и умений учащегося, с другой стороны, успешность выполнения «пробы сил» позволяет учащемуся соотносить уровень своей математической компетентности с требованиями, предъявляемыми профессией или профилем обучения к знаниям в области математики. Изучение содержания электива позволяет старшеклассникам дополнить свои представления, знания, умения по профильному или базовому курсу математики, определить своё место в предполагаемой сфере профессиональной деятельности и, либо утвердиться в правильности сделанного выбора, либо скорректировать, а, возможно, и совсем отказаться от него. Реализация ориентационного математического электива с использованием профессионального контекста может осуществляться по предложенной модели (рисунок 2).

<b>Цель:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• формирование компетенций в области применения математического инструментария, необходимого для приобретения опыта практической работы в профессиональной деятельности;</li> <li>• помощь в выборе образовательной траектории в профессиональной школе</li> </ul>
<b>Задачи:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• помочь учащимся овладеть сущностью математических методов, значимых для соответствующей сферы профессиональной деятельности;</li> <li>• развить интерес учащихся к применению математики в конкретной профессиональной сфере;</li> <li>• ознакомить учащихся на практике со спецификой математических задач, необходимых для выполнения типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям в предполагаемой сфере профессиональной деятельности;</li> <li>• сформировать компетенции в области применения математического инструментария, необходимого для приобретения опыта практической работы в профессиональной деятельности</li> </ul>
<b>Принципы:</b>	гибкость, интегративность, дифференциация, гуманизация, информативность, унификация
<b>Структура курса</b>	
<b>Инвариантный модуль</b> <i>«Математические методы в сфере профессиональной деятельности»</i>	
<b>Вариативный модуль</b> <i>«Математические методы в деятельности специалиста»</i>	
<b>Ориентационный модуль</b> <i>«Подведение итогов и формирование рекомендаций по выбору специальности в профессиональной школе»</i>	
<b>Средства:</b>	задачи с профессиональным контекстом, производственные экскурсии, ситуационные задачи, «проба сил», учебно-познавательная ситуация, инфор-

мационные источники на различных носителях, информационные и мультимедиа технологии и др.
<b>Формы:</b> индивидуальная и групповая работа, лекция, беседа, дискуссия, производственная экскурсия, учебная конференция, имитационная игра и др.
<b>Методы и приёмы:</b> методы контекстного обучения: дискуссия, имитационная игра, творческое задание, учебное исследование и проектирование и др.
<b>Результат:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• приобретение учащимися компетенций в области применения математического инструментария, необходимого для осуществления профессиональной деятельности;</li> <li>• самоопределение учащихся выбором образовательной траектории для получения предполагаемой профессии</li> </ul>

Рис. 2. Модель ориентационного математического электива

Наш опыт показывает, что изучение ориентационного математического электива по такой модели будет содействовать реализации всех функций профильного обучения: формированию системных знаний, умений, мотивов, интересов, готовности к предполагаемой профессиональной деятельности. Постановка электива в соответствии с моделью позволяет интенсифицировать и активизировать межпредметные связи, что способствует расширению познавательных возможностей старшеклассников.

Содержание электива определено его учебной целью, а дидактическая цель строится в соответствии с примерной программой курса математики для общеобразовательных учреждений. Сама цель курса формируется вне системы образования. Она обусловлена потребностями общества и личности, представляет собой определенный социальный заказ на подготовку специалистов.

Представляется, что для полноценной реализации идеи профильного обучения постановка ориентационного математического электива весьма продуктивна.

#### Библиографический список

1. Чистякова, С.Н. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб / С.Н. Чистякова // Департ. образования и науки Администр., Обл. ИУУ, институт профес. самоопредел. молодежи РАО. – Кемерово, 1995.
  2. Кондратенко, Л.Н. Элективные ориентационные математические курсы в профильной школе : учебно-методическое пособие / Л.Н. Кондратенко; под ред. В. Ф. Любичевой]. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2008.
  3. Климов, Е.А. Как выбрать профессию: кн. для учащихся / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1984.
  4. Вербицкий, А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения [Электронный ресурс] : Режим доступа. – [http://rc.edu.ru/rc/bologna/werbicky\\_IV.pdf](http://rc.edu.ru/rc/bologna/werbicky_IV.pdf)
  5. Вербицкий, А.А. Контекстный подход к реализации компетентного подхода в образовании / А.А. Вербицкий // Актуальные психолого-педагогические проблемы подготовки специалиста: Сб. науч. трудов / Стерлитамакская гос. пед. академия; отв. ред. А.А. Вербицкий, А.С. Назыров. – Уфа: Гилем, 2005.
  6. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – №6.
- Статья поступила в редакцию 11.07.09.

УДК 371:008

*Н.В. Дударева, соискатель АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru*

### СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ДИЗАЙНУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В работе дано определение педагогического дизайна и описаны особенности педагогического проектирования образовательных программ по дизайну. Рассмотрены новые требования к личности педагога и его профессиональной деятельности. Дан анализ содержательных аспектов структурных составляющих педагогического проектирования и особенностей диагностики результатов обучения дизайну.

**Ключевые слова:** личность педагога, проектирование учебнообразовательного процесса, педагогический дизайн, творчество педагога, мотив деятельности, структура проектирования, содержание учебной деятельности детей, показатели.

В результате реформирования современная система российского образования превратилась в открытый, динамично изменяющийся социальный институт, нацеленный на реализацию права человека на получение образования с учетом индивидуальных особенностей, интересов и способностей личности. Теперь образовательным учреждениям дано право самостоятельно разрабатывать, принимать и реализовывать программы, определять цели, содержание, методы, средства и организационных форм образовательной деятельности, что должно наиболее полно учитывать конкретные обстоятельства протекания учебно-воспитательного процесса. В связи с этим существенно изменились требования к личности педагога и его профессиональной деятельности, одной из важнейших составляющих которой стало проектирование учебнообразовательного процесса. Сейчас появился и активно используется новый термин – педагогический дизайн, обозначающий творческую проектную деятельность педагогов, направленную на выявление и разрешение в учебном процессе актуальных образовательных проблем и противоречий. «Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы задавать предположительные варианты предстоящей совместной деятельности учителя и воспитанника по созданию условий для саморазвития личности, прогнозировать ее результаты и эффекты» [1, с. 235]. Как правило, эти проблемы связаны с не-

обходимостью повышения качества обучения с сохранением принципов личностно-ориентированной педагогики. В настоящее время понятие качества образования определяет образовательный процесс как развитие, становление личности, способной к самостоятельным созидательным действиям, реализации своих способностей, самосовершенствованию, постоянному овладению новыми знаниями.

Для решения образовательных проблем настоящей необходимостью становится активизация педагогического творчества и вовлечение педагогов в процесс педагогического проектирования. И.Н. Кузнецов рассматривает педагогическое «творчество как деятельность в создании образа результата, в отборе, комбинировании, коррекции и реконструировании процесса, приводящего к этому результату» [1, с. 355]. Кузнецов И.Н. пишет в своей книге: «Что же движет творчеством педагога или что является мотивом его деятельности? Главным мотивом продуктивной педагогической деятельности (в том числе и творчества) выступает неудовлетворенность личности получаемым результатом в соотносительности как с потенциальными возможностями учащихся, так и с собственными возможностями и морально-психологическими установками». Творческих педагогов отличает личная потребность в творчестве, наличие креативного типа мышления, интерес к продуктивному взаимодействию с учащимися и склонность к педаго-



гическому проектированию, которое характеризуется научной новизной, оптимальностью решения педагогических задач. Селиванова Т.В. указывает, что «проектная деятельность формирует такие свойства человеческой психики как целеполагание, прогнозирование и предвидение результатов, коммуникативность, умение мобилизовать любой имеющийся опыт для творческой самореализации, открывает креативные возможности» [2, с. 14]. Наиболее ярко творческий потенциал педагога проявляется в составлении и реализации вариативных образовательных программ, направленных на удовлетворение различных образовательных потребностей личности. В этом отношении дополнительное образование детей является наиболее эффективной формой развития склонностей, способностей, интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи в области искусства и культуры. Еще в недавнем прошлом основным средством развития творческих способностей и навыков учащихся избиралось изобразительное искусство, то в настоящее время возрастает роль дизайна, который позволяет учащимся осваивать принципиально новые формы и способы деятельности по преобразованию окружающей действительности. Благодаря дизайну учащиеся учатся выбирать оптимальные способы проектной деятельности; мыслить системно, комплексно; самостоятельно обеспечивать свою деятельность информацией, непрерывно овладевать новыми знаниями и применять их на практике. В то же время педагогам приходится считаться с реальными обстоятельствами: с тем, что дизайн-образование детей находится в стадии становления, не разработана научно-методическая база, нет учебников и учебных пособий, не подготовлен к восприятию идеи проектной культуры основной педагогический состав и т. д.

Выход из этого положения сейчас возможен лишь в активизации творчества педагогов в проектировании учебного воспитательного процесса дизайн-образования. Педагогическое проектирование не является обособленным явлением в общих процессах проектирования. Оно имеет те же структурные составляющие, как и любое другое проектирование. Исследователи выделяют разное количество этапов проектирования и по-разному трактуют их содержание. Тем не менее, наиболее распространенными считаются этапы: моделирование – разработка целей и основных путей их достижения; проектирование – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования; конструирование – детализация проекта для использования его в конкретных условиях реальными участниками воспитательного процесса; анализ результатов проектирования.

На начальном этапе педагогического проектирования педагог определяет проблему, которую необходимо решить. Для этого он должен иметь представление о степени разработанности проблемы в науке и современной практике дизайн-образования. В дизайн-образовании – основная проблема связана с введением в мир современной проектной культуры и раскрытием творческого потенциала учащихся. Исходя из основной проблемы, определяются основные цели проектирования. В современном отечественном проектно-художественном образовании целеполагание направлено на формирование интереса учащихся к материально-духовной культуре, на развитие творческой личности учащихся, продуктивное развитие проектно-творческих способностей и проектного мышления учащегося. В дизайн-образовании первоочередными считаются воспитательные цели, направленные на развитие творческих качеств личности, необходимые в проектной деятельности. Это такие качества личности, как интерес к миру вещей, независимость характера, коммуникативные качества, склонность к аналитической и исследовательской работе; готовность ставить и решать проблемы, умение планировать свою деятельность; способность критически оценивать ее результаты; умение убеждать; чувство ответственности.

На этапе моделирования разрабатывается содержание учебного материала и методика его реализации в учебном процессе. Здесь следует обратить внимание, что в практике профессионального обучения в основе педагогического руководства лежит осознание равнозначности художественных,

проектных заданий и моделирования, так как эскиз, модель и чертеж являются одинаково важными средствами трансляции дизайнерских идей. В дополнительном образовании единых взглядов на содержание обучения дизайну детей-подростков нет. Это связано, прежде всего, с ограниченными ресурсами учебного времени, ограниченными возможностями учащихся психологического и физиологического характера (нельзя забывать, что дети учатся в двух учебных заведениях), необходимо определить такое содержание обучения, которое наиболее полно позволит реализовать педагогический замысел. В своей практике, например, на Алтае педагоги-дизайнеры проектируют содержание своей работы под влиянием методики профессионального обучения института дизайна. Учащиеся выполняют декоративные композиции на плоскости, выполняют макеты интерьеров и театральных декораций. В то же время многие педагоги отрицательно относятся к выполнению детьми макетов, которые никто и никогда не будет выполнять. Так, Шкляров В.С. ставит цель своей программы «раскрыть структуру содержания основ дизайна... При этом дизайн рассматривается не с позиций, где дети будут изображать взрослых проектировщиков, а с позиций освоения проектных понятий, художественного языка плоскостных и объемных форм, развития эстетического восприятия и творческого мышления» [3]. В своей программе основной упор автор делает на выполнении учащимися пропедевтических и художественных заданий.

Другие педагоги, исходя из представлений, что дизайн развивает способность учащихся к разрешению реальных вопросов и проблем, с которыми сталкиваются в повседневной жизни люди, утверждают, что темами проектных работ должны быть реальные объекты, хорошо известные детям и имеющие практическое назначение. Так в программе авторов В.С. Кузина, А.С. Близнюк, В.В. Сидоренко названа цель – «формирование простейших умения и навыки в художественном конструировании (составление рисунков, эскизов, чертежей-проектов, макетирование, моделирование и т. д.)». В этом случае предлагаются темы, не привязанные к какому-то конкретному виду дизайна. Это такие задания, как выполнение знаков визуальной коммуникации, открыток, изготовление игрушек, проектирование осветительных приборов, посуды, одежды и т.д. [4] Педагоги В. Ф. Сидоренко, А.Г. Устинов высказывают несколько иные позиции: «... Планируемый нами курс дизайн-образования не допускает и мысли о том, чтобы дети играли в промышленных дизайнеров, то есть проектировали изделия, которые никто не будет изготавливать. ... Учащиеся должны выбрать для себя объект проектирования, тему проекта, т.е. изделие, которое они действительно хотели бы усовершенствовать, предложить на рынок, ввести в предметный мир, чтобы удовлетворить реальные потребности людей». Они также считают, что реалистичность учебных проектов, возможность выполнить их в натуре – обязательное условие дизайнерского образования школьников. Авторы настаивают, что «знакомость» и простота в функциональном назначении – необходимая характеристика объектов первоначального проектирования [4].

В приведенных выше взглядах педагогов на содержание обучения просматриваются разные подходы к решению проблемы творческого развития учащихся. Что объединяет эти подходы так это то, что ведущей целью в них является творческое развитие учащихся средствами дизайна. В любом случае, выбор содержания должен диктоваться психологическими особенностями подростков, их образовательными запросами. Так, Л.С. Выготский центральным – и специфическим новообразованием этого возраста считает чувство взрослости. «Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в линии поведения. Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл» [5]. В таком аспекте выполнение макетов воспринимается подростками, как пример профессиональной деятельности, как способ творческой самореализации, несмотря на то, что их проекты не будут вы-

полнены в реальности. С другой стороны, можно увидеть положительные тенденции в том, что у каждого педагога есть свое видение смысла как педагогической, так и дизайнерской деятельности.

Следующий этап – апробация программы на практике. Этот этап самый длительный по времени, в процессе которого происходит корректировка задуманного, вносятся изменения в содержание, тематику, уточняются формы и методы обучения. Все эти действия направлены на выявление наиболее эффективных путей реализации целей педагогического замысла. Здесь нужно остановить внимание на такую важную составляющую, как вовлечение учащихся в творческий процесс, привитие навыков проектной деятельности. Подростки приобретают творческий опыт сотрудничества с педагогом-дизайнером, благодаря которому процесс формирования творческой личности сопровождается овладением проектной деятельностью сначала путем подражания, а затем личностно-творческого поведения.

Заключительным этапом становится анализ результатов, и корректировка программы на будущее. Следует подробнее рассмотреть критерии результатов педагогического творческого проекта. Объективные критерии эффективности педагогического проекта представляются в продуктах детского дизайна: плоскостных, объемных и объемно-пространственных композициях. Основными качественными показателями творческого развития учащихся служат нестандартные концепции

или идеи; оригинальные средства и приемы передачи замысла; конструктивные и технологические решения, эстетические качества. Причем нужно ориентироваться на то, что новое решение в деятельности подростков чаще всего проявляется как субъективно новое, то есть новое для учащегося. Субъективная сторона результата деятельности педагога проявляется в психологической атмосфере учебно-воспитательного процесса, в тех чувствах, эмоциях, которые вызывал в учащихся процесс обучения. Оценить субъективную сторону можно в процессе педагогического наблюдения, беседах, анкетирования детей и их родителей.

К субъективным составляющим относится и такой немаловажный факт, как заполнение свободного времени подростком содержательной деятельностью. Такое обстоятельство, как создание общности в жизни взрослого и подростка, расширение сферы их сотрудничества и содержательных контактов, в конечном итоге составляют необходимые условия преодоления подросткового кризиса» [5, с. 303].

При проектировании педагогического процесса в области дизайна, необходимо по мере возможности учитывать, что многие учащиеся планируют свое дальнейшее обучение в профессиональных учебных заведениях дизайна, которые расположены в регионе, и поэтому целесообразно в проектировании дизайн-образования подростков учитывать и требования вступительных экзаменов в ВУЗы и СУЗы на дизайнерские специальности.

#### Библиографический список

1. Кузнецов, И.Н. Настольная книга преподавателя. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005.
  2. Селиванова, Т.М. Формирование проектного мышления учителя изобразительного искусства на основе информационных технологий. – М., 2003.
  3. Шкляров, В.С. Основы дизайна. Программа для классов с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла // Изобразительное искусство в школе. – 2002. – № 1.
  4. Кузин, В.С. Основы дизайна. 5-9 класс / В.С. Кузин, А.С. Близинок, В.В. Сидоренко: Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Изобразительное искусство. – М., 2001
  5. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб., 1997.
- Статья поступила в редакцию 12.08.09

УДК 796.07: 796 (07)

*О.А. Суйкова, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: oasuikova@rambler.ru*

### СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ СИСТЕМОЙ САМОРАЗВИТИЯ СПОРТСМЕНОВ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье освещаются принципы управления системой саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения с позиции синергетического подхода.

**Ключевые слова:** саморазвитие, самоорганизация, синергетика, открытые системы, синергетический подход в управлении педагогическими системами.

В классических науках эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем, а система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития. Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучении механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития, имеющих место не в любых, а именно в открытых системах, какими и являются социальные системы [1].

Педагогика как система научного знания и методов воспитания и обучения является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Среди учёных, внёсших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П. Анохина, Е. Князеву, С. Курдюмова, Н. Моисеева, Д. Мехонцеву, И. Пригожина и других, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, даёт принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Педагогические системы с полным основанием можно отнести к самоорганизующимся, ибо, как писал Г. Хакен: «...мы называем систему самоорганизующейся, если она без специфического воздействия извне приобретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [по 1, с. 24].

Представления синергетики отличают её среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане система педагогики, как развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает по отношению к себе синергетический подход.

Одной из главных задач педагогики является воспитание, обучение, развитие и саморазвитие личности как человека

культуры. По своей сути, процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определённом этапе воздействия общественных институтов воспитания на него [2].

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных ресурсов может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек-личность как субъект с бесконечным числом степеней свободы выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть, как бы специализирует его на определённый тип деятельности, востребованный в данный исторический момент. Но «...практика во всех видах деятельности человека, в том числе и деятельности спортивной, требует не только и не столько изучения человека (это само собой), сколько воздействия на него» [3, с. 20].

Особенностью синергетического подхода к управлению педагогическими системами является то, что цель управляемому объекту (системе) не задаётся извне. То же самое можно сказать и о системе «человек». Влияния внешней среды, которые испытывает система, вызывают в ней множественные, разнонаправленные процессы (традиции и новации, жёсткое структурирование и реформирование, потребность и необходимость и т.п.). В результате взаимодействия этих процессов система сама выбирает направление своего развития. Другими словами, самоорганизующаяся система сама ставит перед собой цель и выбирает путь её достижения. Причём для успешного развития, система постоянно должна находиться в неравновесном состоянии, поскольку «хаос» расширяет спектр сил и возможностей организации для поиска новых точек зрения. Для того чтобы организация обновляла себя, она должна постоянно поддерживать неустойчивое состояние [4].

Исследования в теории управления показали, что следует не искоренять хаос, а управлять им, добиваясь выгодного соотношения между порядком и беспорядком. Как отмечают Е. Князева и С. Курдюмов, «главная проблема заключается в том, как управлять, не управляя, как малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для субъекта путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие. Проблема также в том, как преодолеть хаос, его не преодолевая, а делая его симпатичным, творческим, превращая его в поле, рождающее искры новаций» [1, с. 71].

Поэтому субъект управления должен знать и уметь: когда, каким образом воздействовать на точку неустойчивости управляемой системы. Важными являются сила воздействия, «архитектура» воздействия, время и место воздействия. Ответным должно быть резонансное воздействие системы, которое вызывает изменение течения процессов внутри системы и получение оптимального педагогического результата. При этом, доля случайности в выборе системой пути своего развития велика, но после выбора пути в силу вступает в действие закон причинно-следственных связей.

Нужно подчеркнуть, что самоорганизующиеся системы развиваются только под воздействием внешней среды, в замкнутом пространстве они разрушаются. Чем шире, многообразнее внешняя среда системы, тем больше шансов для саморазвития получает каждый её участник, и сложнее становится сам процесс управления.

Система саморазвития спортсменов-школьников в условиях общеобразовательного учреждения является подсистемой образовательной системы школы, в то же время включает в себя большое количество подчинённых систем.

Далее, опираясь на идеи и закономерности синергетики, хотелось бы остановиться на некоторых педагогических принципах и правилах, обозначенных В.А. Беликовым [4],

которые были применены нами в эксперименте по реализации системы саморазвития спортсменов школьного возраста в условиях общеобразовательного учреждения.

1. Принцип периодической децентрализации в управлении педагогических систем и перехода управления в самоуправление. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности: в саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление её подсистем. Данный принцип реализовался в следующих практических шагах:

1) по возможности (а иногда и при необходимости) происходило делегирование управленческих функций педагогическим подсистемам, то есть отдельным группам, самодеятельным объединениям, так как децентрализация управления была целесообразнее для решения некоторых педагогических вопросов;

2) для активизации перехода управления в самоуправление применялось поощрение инициативных групп, их самодеятельное творчество, разнообразие форм и методов самоорганизации и самоуправления, фиксировался рейтинг успешности;

3) для лидеров самодеятельных групп и объединений проводились семинары по обучению принципам и правилам управления.

2. Принцип открытости педагогических систем. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности: в саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для её открытости, взаимобмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами. Принцип открытости педагогических систем обусловил следующие важные аспекты управления:

1) учителя школы периодически встречаются со своими коллегами-предметниками для обмена новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам в рамках плана работы районных методических объединений, проводят предметные олимпиады для школьников, участвуют в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках;

2) в соответствии с планом работы в образовательном учреждении проходят встречи с родителями, учёными, выпускниками, общественными организациями, вузами с целью расширения возможных контактов с внешней средой;

3) учащиеся спортивных классов активно участвуют в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками из других районов страны и за пределами страны.

3. Принцип самоопределения педагогических приоритетов. Этот принцип базируется на синергетической закономерности повышения эффективности самоуправления и саморазвития педагогических систем. Самоуправление и саморазвитие педагогических систем осуществляется тем более эффективно, чем более объективно устанавливаются приоритеты в разрешении педагогических проблем на всех уровнях самоуправления и саморазвития педагогической системы. Данный принцип нашёл своё отражение в следующих управленческих действиях:

1) соотнесение приоритетности педагогических проблем с уровнем управления, целями, мотивами и возможностями успешного их разрешения;

2) в каждом конкретно взятом виде деятельности педагоги, в первую очередь, непременно разрешали приоритетные педагогические проблемы;

3) для определения приоритетных проблем субъекты управления использовали материалы анализа различного уровня и объективные критерии, периодически проводя рейтинг приоритетности возникающих педагогических проблем.

4. Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневны и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами, поэтому, саморазвитие педагогической системы осуществля-

ется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс. То есть процессы разрешения социальных, психологических и педагогических проблем и задач взаимоусиливают и взаимодополняют друг друга. Принцип социально-психолого-педагогического резонанса реализуется в следующем:

1) с целью установления обратной связи по вопросам решения педагогических задач и особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, происходит дифференцированный опрос и анкетирование учащихся спортивных классов, коллег-учителей, родителей на предмет их удовлетворённости процессом управления системой;

2) в решении управленческих педагогических задач важно учитывать, с одной стороны, психологический настрой, а с другой, – степень социальной поддержки всех заинтересованных лиц и организаций;

3) социально-психолого-педагогический резонанс, то есть взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов помогает в разрешении конфликтов и в конфликтных ситуациях.

5. Принцип диверсификации и интеграции. Саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идёт процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшим условием интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество. Реализация принципа диверсификации через интеграцию осуществляется через следующие мероприятия управления:

1) для решения вновь возникающих проблем и задач приходится устанавливать новые связи, искать новых людей и объединяться с ними в решении приоритетных проблем – это, как правило, депутаты различных уровней, представители вузов, школ Олимпийского резерва, родители;

2) в учебном процессе широко используются интегративные курсы, спецкурсы, различные формы организации творческой деятельности.

Названные принципы управления сложной педагогической системой, каковой является система формирования осознанной потребности и способности к саморазвитию, определяют лишь внешнюю сторону воздействия на систему, внешние условия, хотя и детерминированные чётко поставленными целями. Внутренний аспект управления педагогической системой саморазвития спортсменов-школьников остаётся недостаточно разработанным. Этот вывод мы смогли сделать на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме нашего исследования.

В связи с этим, с опорой на законы синергетики и под влиянием идей И. Пригожина, Г. Хакена, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, нам представляется возможным расширить область закономерностей самоорганизации и саморазвития сложных нелинейных педагогических систем, сформулировав следующие принципы управления:

1. Принцип сохранения основной структуры системы. В процессе развития системы её структура подвергается постоянным воздействиям, которые вызывают в ней отдельные изменения. Для того чтобы под воздействием внешней среды не распалась основная структура системы, обеспечивающая саморазвитие, система стремится к установлению баланса внутреннего строения и внешней среды. Система стремится сохранить свою стабильность, хотя в принципе способна её нарушить. Реализация данного принципа проходит через следующие управленческие процедуры:

1) создание Попечительского совета школы, в который входят родители, депутаты, представители районных органов управления, тренеры команд;

2) организуются мобильные педагогические проблемные группы для взаимодействия с социумом с целью решения педагогических и социальных проблем детей, обучающихся в школе;

3) спортсмены-школьники являются самыми активными участниками общешкольных социально значимых ученических проектов.

2. Принцип максимальной эффективности использования внешних ресурсов, потребляемых системой, для достижения её целей. Максимальное использование ресурсов связано с повышением потенциальной работоспособности системы, уменьшения доли неравновесия системы. Именно с точки зрения полезности для достижения целей самоорганизации и саморазвития системы нужно рассматривать максимальную эффективность использования внешних ресурсов. Данный принцип реализуется следующими направлениями управленческой деятельности:

1) использование материальных и человеческих ресурсов органов общественного управления, общественных организаций и учреждений – партнёров;

2) использование баз тренировки;

3) использование интеллектуальных ресурсов представителей науки.

3. Принцип точности и направленности малых резонансных воздействий. При соблюдении данного принципа саморазвитие педагогических систем осуществляется тем более эффективно и целенаправленно, чем точнее и объективнее создаются внешние резонансные воздействия в бифуркационные моменты самоорганизующейся системы. Данный принцип обусловил следующие важные аспекты управления:

1) в педагогическом коллективе проводились «круглые столы», советы, консилиумы вместе с родителями по определению стратегии воспитания, как отдельных учащихся, так и классовых коллективов, с учётом данных психолого-педагогического диагностирования;

2) в связи с большой физической нагрузкой спортсменов-школьников (двухразовые ежедневные тренировки и напряжённый соревновательно-тренировочный график), используются методы психологического и релаксационного тренинга под наблюдением психолога и фельдшера, организован релаксационный режим в перерывах между тренировками и занятиями в школе, хорошее питание;

3) для формирования у спортсменов-школьников осознанной потребности и способности к устойчивому саморазвитию, обеспечения их методами и средствами саморазвития, в рамках учебного процесса реализуется программа элективного курса «Саморазвитие личности современного спортсмена»;

4) создание аналитической группы, разработки школой вопросы самоорганизации педагогической системы школы и пути её возможных неравновесных состояний в процессе саморазвития.

4. Принцип интеллектуальной энергонасыщенности окружающей среды. Саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем ярче и интеллектуальнее будет окружающая среда, насыщающая личность энергией, как для обогащения внутреннего мира личности, так и для умножения потенциала самой среды. Названный принцип реализуется в следующих аспектах управления:

1) система обучающихся и проблемных семинаров для педагогического состава школы, проблемные педагогические советы и педагогические чтения, самообразование учителей, работа в творческих группах, участие в конкурсах педагогического мастерства, распространение передового опыта, методические фестивали;

2) научное общество учащихся «Крылья», система подготовки учащихся к предметным олимпиадам, предметным неделям, интеллектуальные предметные марафоны;

3) в рамках общешкольных практико-ориентированных социально значимых проектов происходит творческое взаимодействие взрослых и детей (педагоги, родители, учащиеся);

4) дистанционные форумы, олимпиады разных уровней, взаимодействие с учёными.

5. Принцип рефлексивного прогнозирования бифуркационных (неравновесных) состояний. Саморазвитие педагогической системы будет проходить более целенаправленно и комфортно, если на основе рефлексивного анализа процесса развития самоорганизующейся системы будет составлен прогноз

вероятных бифуркационных состояний. Принцип рефлексированного прогнозирования осуществляется через следующие мероприятия управления:

1) проведение научного анализа реализации образовательного процесса с выделением основных функций процесса и выполнения этих функций;

2) определение поля возможных точек бифуркации в развитии всех структур образовательного процесса;

3) прогнозирование конкретных неравновесных состояний в конкретных аспектах образовательного процесса.

6. Принцип открытости педагогических систем. В саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимобмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами. Данный принцип обусловил следующие важные аспекты управления:

1) периодический обмен новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам с заинтересованными лицами и организациями;

2) профессионально-творческие взаимосвязи с родителями, учителями-коллегам, выпускниками, общественными организациями, вузами, учеными;

3) участие спортсменов-школьников в различных соревнованиях олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками, как из других школ, так и из других районов, городов и стран;

4) участие педагогов в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках;

5) материальная и моральная поддержка администрацией школы и района педагогов и активных учащихся; поиск дополнительных средств финансирования из различных фондов, государственных и частных организаций.

7. Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневы и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами. Саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс, то есть взаимоусиливают, взаимодополняют друг друга процессы разрешения социальных, психологических и собственно педагогических проблем и задач. Реализация данного принципа проходит через следующие управленческие процедуры:

1) в процессе решения педагогических задач и проблем учитывается психологический настрой, психологический отклик учащихся, коллег-учителей, родителей, а также социальные условия их жизнедеятельности;

2) обеспечение полной обратной информации об особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, с целью учета, в какой степени они входят в резонанс, то есть взаимно усиливают друг друга;

3) социально-психолого-педагогический резонанс, то есть взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов, особо учитывается в разрешении конфликтов и конфликтных ситуаций.

Таким образом, педагогическая синергетика даёт возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая, прежде всего, их с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие. Законы и принципы педагогической синергетики открывают много новых возможностей и стратегий для совершенствования самоорганизации и саморазвития педагогических систем.

#### Библиографический список

1. Князева, Е.Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994.
  2. Бальсевич, В.К. Концепция информационно-образовательной кампании по развёртыванию национальной системы спортивно ориентированного физического воспитания / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – № 1.
  3. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта [Текст] / Г.Д. Горбунов. – М.: Советский спорт, 2007.
  4. Беликов, В.А. Синергетический подход в исследовании педагогических проблем / В.А. Беликов. – Магнитогорск: МГПУ, 2000.
- Статья поступила в редакцию 2.08.09*

УДК 159.9

*И.А. Ральникова, канд. психол. наук, доц., АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: irinaralnikova@yandex.ru*

### РЕФЛЕКСИВНО-ЛИЧНОСТНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ НА ПЕРЕЛОМНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

В статье представлены результаты исследований рефлексии как функции, обеспечивающей вектор активности самоорганизующейся системы становления жизненных перспектив личности, выявлены их особенности у лиц, находящихся на переломных этапах жизненного пути.

**Ключевые слова:** *жизненные перспективы личности, переломные этапы жизненного пути, функции рефлексии (регулятивная, приобретения внутреннего опыта, преобразования себя, осознания внутренней свободы выбора и ответственности, управление поиском, порождением смыслов и ценностей личности и др.).*

Изучению проблемы феномена рефлексии и его личного аналога рефлексивности в современной психологии посвящено достаточно большое количество исследований [1, 2]. Вместе с тем, теоретико-методологические подходы к изучению названного феномена не однозначны, а порой амбивалентны (3.) Нет единства среди исследователей и в конструировании эмпирического инструментария, разнообразны осмысление и интерпретации получаемых результатов.

В настоящей статье, оставив в стороне дискуссию и комментарии различных точек зрения на понимание рефлексивных проявлений в жизни и деятельности человека, обсудим лишь один подход понимания рефлексии **как особой психической функции личности (субъекта)**, одновременно являющейся способом и механизмом выхода психики за собственные пределы, детерминируя изменчивость (пластичность) и адаптивность личности, осмысление и переосмысление личного опыта, получения нового знания, в том числе и обеспечение процессов самоорганизации представлений личности о

жизненных перспективах. Отмеченные выше мнения исследователей о рефлексии как функции способствуют пониманию ее системообразующей роли в процессах становления и развития жизненных перспектив личности на различных этапах ее жизненного пути. В этой связи, рефлексивный подход важен и для выявления особенностей трансформаций жизненных перспектив на различных этапах жизненного пути, в том числе и в его переломных периодах, основными особенностями которых является их неадекватный, деструктивный характер, связанный со «старыми» представлениями, характеризующимися преобладанием негативных элементов в структуре жизненных перспектив личности, опосредующих ее жизнеосуществление, а также «поиском путей» их преодоления [4].

Трактовки психологами рефлексии с позиций функционального понимания довольно многочисленны, что и позволило выделить отдельные функции рефлексии у человека, обозначить их и сгруппировать следующим образом.

Регулятивная функция рефлексии в целом осуществляет развитие и реализацию представлений о собственном жизнеосуществлении путем осознания субъектом отношений и средств деятельности, своих возможностей и контроля за ее выполнением [3, 4, 5, 6]. Эта функция опосредует качество стратегического и тактического проектирования, их самоорганизацию.

Особую важность рефлексия приобретает в ситуациях, когда личность переживает переломное (переломные) событие, принципиально изменяющее ее жизнеосуществление, что приводит к различным трансформационным процессам становления жизненных перспектив. Это связано с тем, что при наличии деструктивных жизненных перспектив, регулятивная функция рефлексии трансформируется и «теряет» способность к адекватной самоорганизации. В результате этого в жизненных перспективах отмечаются амбивалентные явления. Их основными тенденциями являются: при заниженной активации у человека в структуре жизненных перспектив проявляются неуверенность, нерешительность, хаотичность, утомляемость, снижение интересов и безразличие, «уход в себя» и др.; при завышенном уровне активации в представлениях проявляются элементы нереалистичности, недостижимых, агрессивных и других неадекватных притязаний. В обоих вариантах жизненные перспективы неадекватны возможностям личности, что приводит к трансформации процессов их самоорганизации [4].

Рефлексивная функция приобретения «внутреннего» опыта личности необходима и «ответственна» за прогнозирование и реализацию собственных планов, самостоятельного выбора деятельности, использования различных форм, методов, способов активности, за результаты которых личность несет ответственность [5, 6]. Все вышеизложенное относится также к становлению и развитию приобретаемого ею опыта в прошлом и настоящем времени жизни, конструирование жизненных перспектив на основе сложившейся мотивации, внутриличностного анализа собственных результатов и ресурсов [2].

Нами установлено, что на переломных этапах жизненного пути наблюдается деформация этой функции рефлексии. Выявлено, что у испытуемых внутренний опыт однообразен и включает преимущественно его «крайние» нюансы. Он, в основном, либо негативен, либо неадекватно положителен. В подобных ситуациях у человека преобладает в анализе опыта наличие трудно решаемых задач. В том или другом направлении опыт «просматривается» личностью через собственную призму страданий, неудач, неуверенности, либо через неадекватную реальности эйфорию, «вытаскивая» из его самосознания лишь травмирующие переживания, опыт «неудачника», либо несбывшиеся мечты. Это приводит к деформациям самоорганизации и, как следствие, становлению неадекватных жизненных перспектив [4].

Осознание результатов рефлексии как внутренней свободы выбора и ответственности личности. Наличие выбора в жизни человека является необходимым условием совершенствования, становления и развития личности, так как выбор из различного рода альтернатив должен быть доступен человеку любого возраста как необходимое условие полноценного развития высшей культурной формы поведения [7]. В современной психологии содержатся данные о том, что ситуация выбора обычно характеризуется неопределенностью, альтернативностью, актуализацией идентичности, наличием/отсутствием свободы выбора и многими другими условиями. Атрибутивными характеристиками ситуации выбора является не только наличие альтернатив, и внутренней свободы, рефлексивного анализа предмета и результата выбора. При их отсутствии психологически ситуация выбора не может быть реализована успешно. Вместе с тем, ряд психологов (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский и др.) указывают на то, что сделанный личностью выбор всегда должен быть сопряжен с ответственностью за формы, методы, результаты его реализации [8, 9].

Мы полагаем, что рефлексия является одним из основных факторов трансформации жизненных перспектив на переломных этапах жизненного пути личности. Именно этот фактор ограничивает, порой извращает, негативно изменяет

стратегическое мировосприятие будущего, с одной стороны, соответствие структуры и содержания жизненных перспектив, требованиям времени, ценностно-смысловым притязаниям, с другой стороны. В этой связи, неизбежно трансформируется самоорганизующаяся система становления жизненных перспектив личности. Именно в самоорганизации проявляются ее способности проектировать будущее, противостоя манипулятивным влияниям других сил, которые также могут рассматриваться как детерминанты поведения человека в сложившихся условиях. Как свидетельствуют результаты наших исследований, человек только «запуская» активность самоорганизующейся рефлексивной системы, действует по собственному выбору на основе потребностей, возможностей и результатов сопоставления их с внешними условиями [4; 10].

Вместе с тем, человек, оказавшийся на «переломном этапе» жизни лишается, в связи с нарушением рефлексивности, возможности целенаправленного выбора, в том числе и осознания ответственности за результаты своей активности в настоящем и будущем, которая проявляется как хаотичная, бессмысленная, неопределенная, трудно предсказуемая и др. У значительной части испытуемых ответственность за результаты своей активности «перекладывается» на внешний фактор.

Рефлексивная функция в контексте «преобразования себя». Согласно результатам исследований современных психологов, эта функция рефлексии выступает одновременно как способ и механизм в новых для личности видах активности. Она, эффективно «включая» накопленный собственный опыт в процессе жизнеосуществления в настоящем и в проектирование будущего, позволяет ей «избегать» негативных последствий своей деятельности (А.З. Зак, А.В. Карпов, В.В. Рубцов, Г.П. Щедровицкий и др.). Это дает возможность человеку «сделать себя» в тех условиях, когда он, «включает» рефлексивно сознательного анализа и самооценки мыслей, отношений, действий, всех других форм активности. Кроме этого, на основе самоанализа у личности, как правило, возникает потребность в отдельных изменениях своих психологических характеристик путем самоосознания поведения, действий, мыслей, оценки собственных поступков и поступков других людей [3; 5; 10; 13; 14; 15; 16].

Негативная трансформация рефлексивных функций самосознания личности, возникающая на переломных этапах жизненного пути, отмеченная выше, не позволяет личности самостоятельно оценивать свои возможности и резервы, подняться (С.Л. Рубинштейн) над повседневною и понять специфику жизнеосуществления в сложившихся условиях, требующих поиска новых смыслов, ценностей, дополнительных резервов. В данном контексте человек, как правило, характеризуется деформацией этой рефлексивной функции, теряя способность к рефлексии субъектно-личностного анализа. Личность оценивает себя также амбивалентно, занимая крайние позиции на линии «Я-идеал – Я-никчемный» порождая, как правило, амбивалентные самооценку, самоценность, самопринятие. В целом, в сложившихся ситуациях теряется собственная рефлексивная позиция, деформируются смысловые и ценностные ориентации, что препятствует адекватности оценки своих мыслей и действий [4, 10].

Управление поиском, порождением смыслов и ценностей как стержневых оснований образа мира, образа жизни личности. В современных психологических публикациях эта рефлексивная функция представлена как обеспечения гармоничности соотношений внутреннего психического мира человека с внешним, являясь основанием индивидуальной и социальной идентичности [17]. Тесным образом она связана с развитием механизмов психологических новообразований, «вписыванием» в «старые представления» новых смыслов и ценностей, входящих в многомерный мир человека. Названная функция связана также с интериоризацией («присвоением») личностью социальных и индивидуальных норм (в том числе и нравственных), требований, правил, способов их реализации выработанных в социокультурном сообществе. При этом, личность открывает в себе истинные возможности, мотивы, намерения, представления в идеальном плане сознания связи предметного мира и своей продолженности в нем, сущность

которых скрыта в смыслах и ценностях человека [5; 7; 8; 10; 14; 15; 18].

На переломных этапах жизненного пути в связи с депривацией обсуждаемой рефлексивной функции возникает внешняя и внутренняя нестабильность, негативные проявления на основе потери конструктивных внутренних и внешних ориентиров, как правило, субъектной направленности (мотивационных, смысловых, ценностных). Это приводит к невозможности объективно анализировать проблему, самостоятельно оценивать трудные ситуации, ставить адекватные цели и задачи, находить новые пути их решения, что является существенными признаками нарушения индивидуальной и социальной идентичности.

В этой связи затрудняется или становится невозможным принятие решения в области стратегического и тактического проектирования жизненных перспектив, в том числе и развития себя как субъекта. При таких обстоятельствах наблюдалась хаотичность в действиях, быстрая смена желаний и планов на ближнюю и дальнюю перспективу, невозможность достойного выхода из сложившихся обстоятельств. Поскольку проектирование личностью жизненных перспектив формирует фундамент ее деятельности на долгосрочный период жизни, непремено важно суметь раскрыть свои потенциальные возможности в решении имеющихся проблем, что вызывает значительные трудности у представляемой когорты испытуемых. На ряду с уже отмеченным, у испытуемых регистрировались неуверенность, недовольство, пессимизм в сочетании с высокой социальной чувствительностью, недоверием, обидой, агрессивностью, чувством несправедливости, которые приводили к контекстуально-лабильному типу становления жизненных перспектив [12].

Осознание личностью самооценности и ценности Другого. В названии этой рефлексивной функции обозначено известное в современной психологии явление, называемой эмпатией. Смысл этого понятия—«проникновение», «вчувствование» в мир другого человека, «понимание», «сострадание», «сопереживание», «содействие» является следствием рефлексивной функции самосознания. Его теоретическая интерпретация, результаты эмпирических исследований считаются далеко неоднозначными и в настоящий период. Вместе с тем, эмпатия является для человека сущностной духовной (душевной) характеристикой, в становлении и развитии которой важнейшую роль играет уровень личностной рефлексии, что подтверждено рядом исследований [19].

По мнению ряда авторов (Т.П. Гаврилова, И.В. Грошев, Л.П. Стрелкова и др.) эмпатия есть сложное функциональное переживание, в котором познавательные и эмоциональные процессы взаимообусловлены. По их мнению, это способствует развитию актуальных потребностей. Процесс становления и развития эмпатии является не только следствием развития эмоциональной составляющей самосознания и ее когнитивацией, но и рефлексированием нравственных мотивов в пользу Другого. В эмпатийном поведении человека проявляется его способность откликаться на переживания Другого, что личностно-детерминировано.

Результатами современных научных исследований доказано, что эмпатия является следствием развития способностей личности к рефлексии. Выделены стадии ее становления, представляющие собой «мостик» позволяющий человеку эмоционально, символически «присваивать», чувства Другого, а также переносить на него свои чувства

Показано, что эмпатия с возрастом интеллектуализируется, объективизируется и стремится к принятию точки зрения других людей [20]. Установлено, что эмпатия есть личностное свойство человека, его экзистенциальная, базисная потребность к общности и приобщенности, как способность восхождения к духовной сущности людей высшего порядка [21]. Многое из выше представленного аккумулировано в опреде-

лении эмпатии, данного И.М. Юсуповым. По его мнению, эмпатия – целостный феномен, связывающий между собой сознательные и подсознательные инстанции психики, цель которого «проникновение» во внутренний мир Другого или антропоморфизированного объекта. Он полагает, что феномен эмпатии характеризуется социальным и психологическим происхождением, является многоуровневой структурой, включая психофизиологические, психологические, социально-психологические уровни и представлен в ипостасях процесса, свойств и состояний. Эмпатия—продукт социализации личности и формируется во взаимодействии аффективных, когнитивных и действенных компонентов.

Эмпатия – стимулятор просоциального поведения, альтруизма, духовности (душевности) личности [16].

У человека, находящегося на переломном этапе своей жизни трансформируются и эмпатийные характеристики личности. Прежде всего, это проявляется во взаимоотношениях и оценке других людей, неумении согласовывать свои действия с действиями партнеров, предъявлении к ним порой необоснованные претензии, замкнутости в себе, подозрительном отношении к окружающим, даже близким людям, ощущении себя социально уязвленным. В связи с деформацией рефлексивного анализа «окружающего мира и себя в нем» у обсуждаемой категории лиц слабо активизируются механизмы опережающего отражения и порождения своей психической реальности, в том числе и интериоризация социокультурных образов. Это «запускает» трансформационные процессы в области ценностно-смысловой детерминации психики человека, тормозит развитие психических новообразований и системы последовательного выстраивания своих действий (самоорганизации). Отмечено, что при становлении жизненных перспектив наблюдалась высокая чувствительность испытуемых следовать различным манипулятивным действиям значимых людей и стремление «прожить чужую жизнь» за неимением собственных о ней представлений. В сложившейся ситуации личность моделирует собственную жизнь по выбранному образцу [4; 10].

Таким образом, в целом для испытуемых, переживающих переломные события своей жизни, характерно наличие амбивалентных отношений к будущему как негативному или индифферентному, так и иллюзорному, беззаботному или эйфоричному. В каждом варианте отмечены общие характеристики, выразившиеся в нарушениях рефлексивных функций и, в конечном итоге, «распаде» самоорганизующейся системы становления жизненных перспектив. Кроме этого, отмечались различные варианты содержательной наполненности жизненных и временных перспектив. Например, у испытуемых, «ориентированных на прошлое», будущее в их восприятии характеризовалось общей негативной окраской. Оно было «туманным», плохо очерченным, не имело в структуре конкретных событий, либо они были единично представлены. Их жизненные перспективы слабо структурированы, хаотичны, нестабильны, содержали «выпадающую середину жизни», отмечая лишь крайние позиции—либо ближайшее будущее, либо чрезмерно отдаленное. Вместе с этим, были выявлены и нарушения (разрушения) причинно-следственных и инструментально-целевых связей между событиями прошлого, настоящего, будущего в условиях действия и пост-действия травмирующего события. Для испытуемых представляемой когорты характерно также и необоснованные стремления к самореализации, независимости, счастью при довольно инфантильной оценке собственных возможностей или значительной их переоценке. На этом фоне отмечалась, в основном, работа личности с субъективным настоящим. Можно предположить, что в анализируемых ситуациях прошлое и будущее менее значимо, чем настоящее, что, по-видимому, может вести к «закранию» системы самоорганизации жизненных перспектив личности [4; 11; 12].

#### Библиографический список

1. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 2005.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личностные особенности и детерминации социальных представлений // Идеи системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. – М., 2005.

3. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. - М., 2004.
  4. Психология личностных проявлений в процессе жизнеосуществления человека / под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. – Барнаул, 2009.
  5. Слободчиков, В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность – коммуникация – толерантность / под ред. В.И. Кабрина. – Томск, 2002.
  6. Шабельник, Е.С. Права ребенка.–М., 1998.
  7. Выготский, Л.С. Собр. Соч. в 6-т.–М., 1986. – Т. 2.
  8. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2002.
  9. Брушлинский, А.В. Психология субъекта. – СПб., 2003.
  10. Личность: психологические проблемы субъектности / под ред. Л.Д. Деминой, И.А. Ральниковой, Д.В. Труевцева. – Барнаул, 2005.
  11. Ральникова, И.А. Системная трансформация представлений о жизненных перспективах личности на переломных этапах жизненного пути // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №26.
  12. Ральникова, И.А. Трансформация представлений студентов о профессиональных перспективах как фактор самоорганизации в кризисные периоды обучения в вузе / И.А. Ральникова, Е.А. Ипполитова // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 32.
  13. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М., 1995.
  14. Ключко, В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблема становления ментального пространства личности. Введение в транс-спективный анализ. – Томск, 2005.
  15. Краснорядцева, О.М. Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки // Психология обучения. – 2008. – № 8.
  16. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1995.
  17. Шнайдер, Л.Б. Я и дело // Основы консультативной психологии. – М., 2005.
  18. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – №3.
  19. Бережковская, Е.Л. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схождения. Эмпатия как высшая психическая функция / Е.Л. Бережковская, Н.Г. Радинская. // Вестник РГТ. – 2006. - № 1.
  20. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 1975.
  21. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2007.
- Статья поступила в редакцию 10.07.09*

УДК 316.7 + 614

*Н.А. Шмойлова, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nataliasch@yandex.ru*

## ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОМУ ЗДОРОВЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГАРМОНИИ ЛИЧНОСТИ

Приведены результаты исследования взаимосвязи ценностного отношения к здоровью и психологической гармонии личности. Выявлена и проанализирована структура ценностного отношения к здоровью. Установлено, что у личности с высоким уровнем ценностного отношения к здоровью преобладает преимущественно положительный эмоциональный тонус; чувство единства со всеми сферами своей жизни, с людьми и миром в целом; высокая удовлетворенность отношениями в семье, с друзьями, в группе и жизнью в целом.

**Ключевые слова:** ценностное отношение к здоровью, компоненты ценностного отношения к здоровью, психологическая гармония личности.

Здоровье индивида, основные характеристики его жизнедеятельности, отношение к собственному здоровью функционально взаимосвязаны и взаимообусловлены. Значительные изменения в одной из этих составляющих обуславливают изменения в других звеньях системы. Понятие здоровья включает в себя различные характеристики. В контексте данного исследования мы ограничились процесс его изучения такой важной характеристикой, как отношение к собственному здоровью как к ценности. Опираясь на мнение Г.С. Никифорова [1], мы исходили из того, что ценностное отношение к собственному здоровью включает следующие компоненты:

- когнитивный – субъективная оценка здоровья с целью осознания собственного состояния;
- эмоциональный – определение личностью места здоровья в иерархии жизненных ценностей, доминирующее настроение личности;
- поведенческий – реализация ценности здоровья в реальной жизнедеятельности, действия, направленные на сохранение здоровья, здоровый образ жизни.

Таким образом, под ценностным отношением к здоровью мы будем понимать внутренний механизм поведения, направленный на сохранение здоровья, в основе которого лежит его высокая субъективная значимость и осознание здоровья как предпосылки реализации своих жизненных задач.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что личность с высоким уровнем ценностного отношения к собственному здоровью является психологически гармоничной личностью, то есть имеет оптимальную психическую организацию и функционирование в пределах заданных природой возможностей.

Под психологической гармонией, мы вслед за О.И. Мотковым, понимаем наличие у человека психического, личностного, социального и духовно-психического здоровья [2]. Она является синонимом здоровой, разнообразной и интересной жизни («хорошей жизни», по К. Роджерсу), с элементами «своей игры», наличием своего дела и творчества, с высоким самопринятием и принятием в целом окружающего социального и природного мира.

В исследовании приняли участие 182 человека в возрасте от 17 до 25 лет (97 женщин, 85 мужчин). Все испытуемые – студенты Барнаульского государственного педагогического университета.

Для изучения психологической гармонии личности мы использовали методику О.И. Моткова «Личностная биография» [3]. Для изучения ценностного отношения к здоровью применялись методика Д.В. Каширского «Изучение особенностей системы ценностей» [4] для изучения эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью; авторская анкета «Мое здоровье» для изучения когнитивного и поведенческого компонентов ценностного отношения к здоровью. Полученные результаты были подвергнуты обработке с использованием метода математической статистики: однофакторного дисперсионного анализа Р. Фишера (ANOVA).

Оценка уровня ценностного отношения к здоровью осуществлялась по баллам: высокий уровень – 32-41 баллов; средний – 22-31, низкий уровень ценностного отношения к здоровью – 12-21 баллов, отсутствие ценностного отношения к здоровью – 1-11 баллов.

Под уровнями психологической гармонии мы понимаем, вслед за О.И. Мотковым: 4,51 - 5,00 – высокий уровень, 3,61 - 4,50 баллов – оптимальный, низкий – 2,91 - 3,60 и 1,00 - 2,90 – дисгармония.



Эмоциональный компонент ценностного отношения к здоровью изучался, как указывалось выше, с помощью методики Д.В. Каширского «Изучение особенностей системы ценностей», суть которой в том, что необходимо поставить каждую из 25 ценностей на одно из 25 ранговых мест: по значимости, по реализации в жизни, по удовлетворенности от реализации. Таким образом, эмоциональный компонент включает в себя следующие параметры: значимость ценности здоровья, реализация здоровья в реальной жизнедеятельности, удовлетворенность от реализации здоровья.

С помощью методики Каширского установлено, что 57,1% респондентов включили «здоровье» в перечень наибо-

**Взаимосвязь психологической гармонии и эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью (N=182,  $p<0,05$ )**

Таблица 1

Факторы психологической гармонии	коэффициент Спирмена R	p
Жизненное самоопределение	0,1	0,14
Жизненная самореализация	0,08	0,23
Трансформация личности	<b>0,16</b>	<b>0,02</b>
Гармоничность личности и жизни	0,11	0,1
Общая конструктивность личности	<b>0,17</b>	<b>0,02</b>

Примечание: статистически значимые значения выделены жирным шрифтом

Далее для определения особенностей когнитивного компонента ценностного отношения к здоровью и психологической гармонии личности изучалась субъективная оценка здоровья личности, которая, как указывалось выше, включает в себя знания своего здоровья, его оценка.

В целом по выборке большинство испытуемых оценили свое здоровье как хорошее (44 %) и отличное (44 %), 10,9 % респондентов оценили свое здоровье как удовлетворительное, 1,1 % – неудовлетворительное. Такие высокие показатели, полученные респондентами по методике «Субъективная оценка здоровья», скорее всего, связаны с тем, что все наши испытуемые – студенты в возрасте от 18 до 25 лет.

Далее когнитивный компонент ценностного отношения к здоровью был соотнесен с факторами психологической гар-

**Взаимосвязь психологической гармонии и когнитивного компонента ценностного отношения к здоровью (N=182,  $p<0,05$ )**

Таблица 2

Факторы психологической гармонии	коэффициент Спирмена R	p
Жизненное самоопределение	0,04	0,55
Жизненная самореализация	-0,04	0,51
Трансформация личности	0,1	0,15
Гармоничность личности и жизни	<b>0,98</b>	<b>0,00</b>
Общая конструктивность личности	<b>0,47</b>	<b>0,00</b>

Примечание: статистически значимые значения выделены жирным шрифтом

Поведенческий компонент – это реализация ценности здоровья в реальной жизнедеятельности, действия, направленные на сохранение здоровья, здоровый образ жизни. Поэтому, для изучения поведенческого компонента мы выяснили, каков образ жизни респондентов и каким образом он связан с психологической гармонией.

**Взаимосвязь психологической гармонии и поведенческого компонента ценностного отношения к здоровью (N=182,  $p<0,05$ )**

Таблица 3

Факторы психологической гармонии	коэффициент Спирмена R	p
Жизненное самоопределение	0,040317	0,588937
Жизненная самореализация	-0,011114	0,881625

лее важных жизненных ценностей. Наряду со здоровьем в числе наиболее важных ценностей большинство респондентов отметили: активность для достижения позитивных изменений в обществе (64,8%), любовь (53,2%), общение (24,1%), самореализация (21,4%).

Корреляционный анализ показал, что здоровье по значимости в иерархии жизненных ценностей личности положительно коррелирует с двумя факторами психологической гармонии: трансформацией личности и общей конструктивностью личности (таблица 1.).

Полученные данные отражены в таблице 2. Положительная корреляционная связь когнитивного компонента и гармоничности личности говорит о том, что личность с высоким уровнем когнитивного компонента ценностного отношения к здоровью имеет хорошее самочувствие; ведет здоровый и разнообразный образ жизни; имеет малое число внутренних противоречий в личности и обстоятельств, мешающих переживать внутреннюю гармонию; у личности преобладает преимущественно положительный эмоциональный тонус; чувство единства со всеми сферами своей жизни, с людьми и миром в целом; высокая удовлетворенность отношениями в семье, с друзьями, в группе и жизнью в целом; положительная оценка изменений в личности с возрастом; наличие размышлений над «вечными» вопросами; прикладывание значительных усилий, чтобы активно и конструктивно прожить желаемое число лет.

Большинство испытуемых получили высокие результаты по анкете, направленной на оценку образа жизни: 42,3% оценили свой образ жизни как здоровый, 37,9% – близкий к здоровому. Абсолютно нездоровым свой образ жизни не назвал никто. 19,8% респондентов считают свой образ жизни удовлетворительным.

<b>Факторы психологической гармонии</b>	<b>коэффициент Спирмена R</b>	<b>p</b>
Трансформация личности	<b>0,987044</b>	<b>0,000000</b>
Гармоничность личности и жизни	0,126518	0,088773
Общая конструктивность личности	<b>0,400952</b>	<b>0,000000</b>

Примечание: статистически значимые значения выделены жирным шрифтом

Данные, отображенные в таблице, говорят о том, что такие факторы психологической гармонии как трансформация личности и общая конструктивность личности положительно коррелируют с поведенческим компонентом ценностного отношения к здоровью личности. Таким образом, оптимальность организации и протекания жизненного процесса, общая результативность жизни, жизненная самореализация личности

в целом характерны для личности с высоким уровнем реализации ценности здоровья в реальной жизнедеятельности.

Таким образом, у личности с высоким уровнем ценностного отношения к здоровью преобладает преимущественно положительный эмоциональный тонус; чувство единства со всеми сферами своей жизни, с людьми и миром в целом; высокая удовлетворенность отношениями в семье, с друзьями, в группе и жизнью в целом.

#### Библиографический список

1. Психология здоровья: учебник для ВУЗов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во С-Петербургского университета, 2000.
2. Мотков, О.И. Психологическая гармония / О.И. Мотков сайт [www.rshu.ru/Институты и факультеты /Институт психологии им. Л.С. Выготского/Каф. психологии личности/ О.И. Мотков](http://www.rshu.ru/Институты%20и%20факультеты/Институт%20психологии%20им.%20Л.С.%20Выготского/Каф.%20психологии%20личности/О.И.%20Мотков)
3. Мотков, О.И. Методика «Личностная биография» / О.И. Мотков Газ. «Школ. психолог», 1998. - № 38.
4. Методическое пособие для практических психологов. – Барнаул, 2006.
5. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: РПА, 1995.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ, 1998.
7. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 37.041

*Л.Ф. Батан, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, Email: blf-50@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье обосновывается необходимость создания благоприятных условий для эффективной технологии деятельности субъектов учения в общеобразовательной школе, представлены этапы, описан алгоритм и результаты реализации технологии в учебно-познавательном процессе общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** объект, субъект, адаптация, самостоятельность, познание, технология, алгоритм, общение, деятельность, самообучение.

Современный взгляд на образование, воспитание и развитие учащихся отражает личностное отношение к учению учащихся. На первый план в образовании молодого поколения выходит проблема самоопределения человека и проблема взаимоотношений к другим людям. Для успешной реализации комплексного проекта модернизации образования одним из важных направлений является обеспечение условий для получения качественного образования, которое определяют две ключевые компетенции: опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся в учении. В этой связи особое место принадлежит общеобразовательной школе, которая может стать фактором формирования школьника как субъекта деятельности и развития у школьников их субъектного опыта, самостоятельности учения, рефлексии процесса и результата своего труда. Это обеспечит каждому школьнику качественную предметную подготовку, готовность к самообучению, что в свою очередь будет способствовать дальнейшей самореализации и самосовершенствованию личности. К сожалению, в сложившейся учебной практике современной общеобразовательной школы еще имеет место «зуновская» модель обучения. В ее условиях не каждому учителю удается сформировать субъектную деятельность учащихся, которая наиболее удовлетворяет их образовательным потребностям в качественной предметной подготовке, воспитании и развитии. Несмотря на достигнутые успехи отечественной школы, крайне недостаточно использование в учебно-познавательном процессе эффективных технологий обучения, позволяющих раскрыть потенциальные возможности учащихся и обеспечить качество обучения, воспитания и развития. Зачастую в учебно-познавательном процессе современной общеобразовательной школы не всегда учитывается индивидуализированный

темп изучения нового материала школьником, требования к изучению учебного материала носят иногда усредненный характер, не отслеживается процесс получения новых знаний, приемы и способы активной познавательной деятельности, в которых наиболее раскрываются индивидуальные способности учащихся. Проводимый нами анализ учебной практики ряда общеобразовательных школ, полученные результаты входного контроля в виде срезовых работ в экспериментальных и контрольных классах (из общего числа 330 человек) показали, что большинство учащихся находятся на втором и третьем уровнях обученности. Учащихся, которые умеют различать объекты, запоминать информацию всего 40% от всех учащихся, задействованных в экспериментальной работе, понимать информацию 30% , выполнять простейшие умения и навыки (25 %) , и только часть учащихся может осуществлять перенос знаний в новую ситуацию (5 %). Из наблюдений за процессом обучения учащихся на уроках в общеобразовательных школах, нами был выявлен неустойчивый интерес к предмету у 50 % учащихся, отмечен низкий уровень самостоятельности при выполнении заданий контрольных работ у 55% и отсутствие мотивационного выбора при выполнении уровневой контрольной работы у 50% учащихся. Данные проведенных нами наблюдений и анализ срезовых работ показали отсутствие умений самостоятельной работы учащихся с источниками информации (учебником, дополнительной литературой, справочниками и т.д.) у большинства учащихся. Кроме того, у 5-10% учащихся отсутствовали умения по оценке результатов своего труда и своего товарища, коммуникативные навыки. Полученные результаты экспериментальной работы в общеобразовательной школе, позволили констатировать тот факт, что назрела необходимость в разработке технологии обуче-

ния, обеспечивающей качественную предметную подготовку учащихся, развитие их самостоятельности, воспитание потребности к учебной деятельности, в которой наиболее проявляется субъектность ученика.

Психолого-педагогическому обоснованию субъектности посвящены работы современных педагогов, психологов И.Л. Вахнянской, А.К. Дусавицкого, И.А. Зимней, Г.Я. Гальперина, В.В. Серикова и др. В педагогике, психологии, дидактике известны разные подходы к ученику как субъекту деятельности. В научных работах Л.С. Выготского, А.С. Границкой, В.В. Давыдова, А.К. Дусавицкого, В.В. Гузеева, С.А. Рубинштейна, Б.Д. Эльконина и др. ученика как субъекта деятельности рассматривают с позиций деятельностного подхода в учении, Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская с позиций лично-ориентированного подхода. Несмотря на значимость проведенных научных исследований по субъектности учения, на наш взгляд, еще крайне недостаточно внимания уделено в педагогической и психологической науке изучению и разработке организационно – педагогических условий, эффективных средств по формированию субъектной деятельности школьников в современной общеобразовательной школе. Приоритетная позиция современного образования в создании благоприятных условий, разработке эффективных средств и форм для технологии формирования субъектной деятельности учащихся, в которой наиболее происходит выявление, использование, преобразование и приращение их субъектного опыта. В процессе теоретического и практического исследования нами проблемы формирования субъектной деятельности учащихся в общеобразовательной школе нами было выделено противоречие между устаревшими организационно – педагогическими условиями, методами, формами и средствами обучения и образовательными потребностями учащихся в качественной предметной подготовке, способствующей самостоятельности учения учащихся, их дальнейшему самоопределению и самореализации.

Понятие деятельности определяется в энциклопедическом словаре следующим образом: «Деятельность - специфическая человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение в интересах людей; условие существования общества. Деятельность должна включать в себе цель, средства, результат и сам процесс» [1, с. 829]. Рассматривая деятельность субъекта учения предметно, мы считаем, что в реальной обстановке она выступает, как нововведение, поскольку для достижения определенной цели в такой деятельности человеку приходится решать ряд новых для него задач и подзадач, самостоятельно и осознанно делать выбор способа решения поставленной задачи. Субъект это человек, который активен в совместной деятельности при воздействии на объекты окружающего мира. Деятельность субъекта учения должна быть наделена свободой выбора способа учебной работы, тогда она имеет определенный личностный смысл и значимость. Понятие «субъектная деятельность» учащихся будем связывать с рассмотрением деятельности человека как субъекта в познании нового материала образовательного пространства. Нашим позициям отвечает то, что в узком понимании понятие «субъект» идентично понятиям «уникальность, нетрадиционность, особенность, оригинальность, нестандартность». В более широком понимании «субъекта» рассматриваем согласно определению Ю.А. Конаржевского, который под «субъектом понимает человека, познающего мир и воздействующего на него, носителя предметно-практической деятельности и познания, источника активности, направленной на объект познания» [2, с. 95]. Для определения понятия «субъектная деятельность» выделим те основные положения педагогической и психологической науки, которые обосновывают необходимость организации такой деятельности учащихся в процессе обучения. Актуальным и значимым для нас является определение субъектности И.А. Зимней, что «субъектность есть неразложимая ценность общения, деятельности самосознания и бытия», и что «субъектность есть динамическое начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне

самого взаимодействия» [3, с. 167]. Приемлемым для нашего исследования суждение И.А. Зимней о том, что « субъектные отношения педагога с учащимися выступают условием их личностной самоактуализации и личностного роста» [3, с.167]. Своевременный подход И.С. Якиманской, которая под « субъектностью понимает качество отдельного человека, отражающее способность быть индивидуальностью и выражающееся мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществления деятельности» [4, с.9]. Если рассматривать научный подход с позиций результативности деятельности, то отметим мнение В.В.Серикова о том, что «субъектность... является линией поведения субъекта, выражающейся в самостоятельности, проявляемой при избранной стратегии решения, рефлексии, самооценении хода и результата решения, в эмоциональности и креативности, направленной на самоизменение субъекта» [5, с. 130-131]. Исходя из того, что в научных подходах нами не найдено точного определения субъектной деятельности учащихся в общеобразовательной школе, сформулируем определение субъектной деятельности учащихся. Под субъектной деятельностью учащихся будем понимать учебную деятельность субъектов учения, целью и результатом которой является самостоятельность в накоплении, преобразовании, обогащении и развитии своего субъектного опыта, в выборе способа учебной работы, осознанность в принятии решения и самооценении результатов действий. Выделим этапы и условия успешной реализации технологии субъектной деятельности учащихся в общеобразовательной школе.

*1 этап.* Адаптация учащихся к субъектной деятельности (организационные условия принятия деятельности и ее проектирование);

*2 этап.* Осуществление деятельности в педагогических условиях:

- дифференциации обучения, основанного на свободе самостоятельного выбора способа учебной работы, сотрудничестве учителя и учащихся в форме делового общения, осуществляемого на принципе доверия и педагогической поддержке;
- индивидуализации обучения, с учетом проявления индивидуального стиля деятельности;
- использования новых информационных технологий обучения;
- самостоятельной работы учащихся.

*3 этап.* Завершение деятельности. Условие рефлексивного оценивания учащимися результатов и процесса деятельности.

Каждый из последующих этапов следует из предыдущего, действия учащихся на последующих этапах дополняют действия на предыдущих этапах. Все этапы должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены. На каждом этапе формирования субъектной деятельности происходит: формирование общеучебных, коммуникативных, рефлексивных умений учащихся при обучении, изменения в субъектном опыте ученика. В качестве организационных задач для адаптации (на первом этапе) учащихся к субъектной деятельности учителю необходимо в процессе обучения обеспечить равные условия для развития всех учащихся с учетом их субъектного опыта, индивидуальных особенностей и качеств личности, разработать управление этой адаптацией в сотрудничестве со сверстниками и учителем. Кроме того, на данном этапе адаптации необходимо создать условия субъекту для проектирования своей деятельности, в связи с тем, что субъектная деятельность учащихся не означает следование по готовому алгоритму, она требует поиска различий, нестандартности, выдвижения гипотез, догадок. Ученик в такой деятельности прогнозирует результат заранее, затем намечает пути разрешения проблемной ситуации и высказывает предположения относительно исхода поиска, которые согласуются с другими фактами и условиями обучения, что и приводит к развитию самостоятельности, воспитанию потребности к такой деятельности. Вторым условием адаптации к субъектной деятельности является условие свободы самостоятельного выбора учащимися способа учебной работы. Ситуация свободного выбора, которую создает учитель, выступает условием для субъекта, бла-

годаря которому обеспечивается успех и удовлетворяются его образовательные потребности в учении. Она создает оптимальные условия для развития и проявления самоанализа, самооценки и самоконтроля, выбора наиболее рациональных способов учебной работы, развивает творческие способности, становится процессом и результатом самостоятельности ученика. Одним из важнейших требований к свободному выбору способа учебной работы для ученика является осознание себя в деятельности. Для успешного формирования субъектной деятельности при свободном выборе учебной работы необходима педагогическая поддержка учащимся со стороны учителя. Как считает О.С. Газман, «современное гуманистическое представление о человеке предполагает свободоспособность – способность самостоятельно строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно жизненное предназначение, осуществляя собственный индивидуальный выбор» [6, с. 15]. В технологии формирования субъектной деятельности наиболее значимы следующие принципы педагогической поддержки О.С. Газмана:

- ребенок не может быть средством в достижении целей;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть;
- не сравнивай никого не с кем, сравнивать можно результаты действий;

- признавай право на ошибку, не суди за нее;
- защита ребенка, учи его защищаться [5, с. 19].

На этапе осуществления субъектной деятельности организуется учебное сотрудничество учителя и учащихся, в форме делового общения на принципе доверия участников взаимодействия, в котором наиболее проявляется компетентность ученика, самовыражение среди сверстников в группе. Использование информационных технологий обучения на данном этапе позволяет учащимся обогащать их субъектный опыт, развивать коммуникативную и информационную культуру. Субъектная деятельность учащихся характеризуется индивидуальным стилем деятельности учащихся, который определяется сложившейся формой организации деятельности, системой способов учебной работы. Показателями успешности субъектной деятельности учащихся являются различия в познавательной самостоятельности учащихся (непродуктивной, продуктивной и творческой), которые зависят от организованных учителем в учебно-познавательном процессе условия самостоятельной работы. На третьем этапе (завершения деятельности) при рефлексивном оценивании процесса и результатов учебной работы происходит формирование в сознании учащихся алгоритма рефлексивного мышления, направленного на анализ познавательной деятельности по следующим шагам:

- выявление индивидуальных затруднений при решении учебных задач;
- определение места и затруднений и причины затруднений;
- самостоятельный выход из затруднений;

-анализ собственной деятельности по устранению причин затруднений. В результате наблюдений за деятельностью учащихся нами отмечено, что самооценка у старшеклассников на данном этапе деятельности воспитывает главную потребность-необходимость жизненного самоопределения. С этих позиций при формировании субъектной деятельности учащихся учителю следует постепенно передавать многие управленческие функции учащимся для того, чтобы их деятельность была самоуправляемой.

Алгоритм формирования субъектной деятельности в общеобразовательной школе представляется следующими шагами: проектирование и разработка индивидуализированных учебно-методических комплексов обучения учащихся для изучения учебной темы или раздела; апробация разработанных индивидуализированных учебно-методических комплексов обучения в определенной последовательности: сначала на отдельных учащихся в классе, затем на группе учащихся, в дальнейшем на всех учащихся в классе; внедрение индивидуализированных учебно-методических комплексов обучения в другом экспериментальном классе в такой же последовательности; анализ полученных и прогнозируемых учителем результатов обучения;

В заключение отметим выводы и результаты исследования по проблеме формирования субъектной деятельности школьников в общеобразовательной школе:

1. Уточнено определение субъектной деятельности учащихся, выделены этапы, условия и алгоритм формирования её у учащихся.

2. Теоретически обосновано, что формирование субъектной деятельности школьников с использованием индивидуализированных учебно-методических комплексов обучения и компьютера, педагогическая поддержка со стороны учителя создают учащимся условия для самообучения предмету, определяют индивидуальный стиль учения, отвечающий их образовательным потребностям.

3. Успешность формирования субъектной деятельности в характере взаимодействия учителя и учащихся, выстроенного в форме делового общения на принципе доверия, свободе и самостоятельном выборе способа учебной работы, педагогике поддержки.

4. Эффективность технологии формирования субъектной деятельности учащихся в повышении качества обучения, развитии познавательной самостоятельности учащихся, воспитании личностных качеств.

5. Реализация субъектной деятельности учащихся по предлагаемой технологии возможна и в условиях дистанционного обучения с использованием компьютера.

Проведенное нами диссертационное исследование не претендует на полную рассматриваемую проблему, но позволяет наметить перспективы по формированию субъектной деятельности не только в общеобразовательной школе, но и в лицеях, гимназиях, высших учебных заведениях.

#### Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
  2. Конаржевский, Ю.К. Анализ урока / Ю.К. Конаржевский. - М.: Педагогический поиск, 2000.
  3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. - М.: Лого, 1999.
  4. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996.
  5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. - М.: Логос, 1999.
  6. Газман, О.С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? / О.С. Газман // Учительская газета. - 1997. - № 18.
- Статья поступила в редакцию 12.06.09

УДК 378.02:372.8

*А.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

#### ТИПОЛОГИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

В статье рассматривается преемственность в научном и учебном познании как основополагающий принцип развития научных знаний и предлагается система бинарных типов преемственности, охватывающая основные параметры развития.

*Ключевые слова:* принцип, преемственность, типы преемственности, развитие, система знаний.

Преемственность в научном и учебном познании представляется как основополагающий принцип развития научных знаний, который с одной стороны определяет механизм, динамику и направление развития, а с другой — соответствие старых и новых систем знания [1; 2, с. 163-165; 3]. Это позволяет использовать в полной мере эвристическую функцию преемственности в учебном процессе, включая учащихся в деятельность по формированию и развитию научных знаний, используя существенные параметры развития через содержание различных типов преемственности [4; 5; 6].

Мы, рассматривая развитие научных знаний с этих фундаментальных сторон, предлагаем следующую систему бинарных типов преемственности, охватывающую основные параметры развития.

#### *I. Частная и общая*

Мы считаем, что необходимо различать понятие преемственности в узком (традиционном) смысле слова и в широком смысле. Именно этим двум сторонам преемственности соответствуют частная и общая преемственности.

Связь между этими типами преемственности аналогична философским категориям «единичное» и «всеобщее». Форма всеобщности есть форма внутренней завершенности. В нашем случае эта завершенность представляется как раскрытие содержания развития не только с позиции конечного результата, но и с позиции механизма этого процесса. Раскрывая существенную сторону развития с помощью частной и общей преемственности, мы тем самым раскрываем диалектику развития. Общая преемственность включает в себя частную, которая не существует без общей, а последняя без частной.

#### *II. Кумуляционная и революционная*

Анализ исторического процесса развития научных знаний выявляет две тенденции: кумуляцию, когда идет непрерывное наращивание знаний, и революционное (скачкообразное) развитие. В соответствии с этими тенденциями и вводятся два типа преемственности — кумуляционная и революционная.

Данные типы преемственности вместе взятые определяют существование преемственности в любом развитии научных знаний, а трудности, которые возникают в случае знаний, разделенных научной революцией, связаны в основном с тем, что сама преемственность рассматривается в ее классическом понимании.

#### *III. Интегративная и дифференциальная*

В настоящее время общепризнано, что одним из важнейших движущих механизмов прогресса научного познания является взаимодействие противоречивых тенденций дифференциации и интеграции наук. Очевидно, что эти тенденции развития научного познания тоже должны быть охвачены типологией преемственности. С этой целью вводятся интегральная преемственность, отражающая развитие научных знаний при интеграции наук, и дифференциальная преемственность, отражающая развитие научных знаний при дифференциации наук.

#### *IV. Статистическая и динамическая*

В рамках неревolutionного развития научных знаний, когда на передний план выступает кумуляционная преемственность, методически целесообразно различать статическую (количественную) и динамическую (качественную) преемственности.

Действительно, если развитие научных знаний представляет собой закономерное, целостное, необратимое структурное изменение систем, то кажется естественным рассматривать развитие научных знаний как в рамках определенной системы (модели, теории), так и при переходе к новой системе. В первом случае следует говорить о количественных изменениях, а во втором — о качественных. При этом количественные изменения ассоциируются с понятием статичности, так как система при этом остается той же самой, лишь увеличивается ее информационная емкость. Качественные изменения ассоциируются с понятием динамичности, так как при этом происходит переход от одной системы к другой.

Чтобы отразить эту своеобразность в развитии научных знаний, вводим соответствующие типы преемственности:

статическую, которая определяет количественные изменения при развитии системы знаний в рамках данной системы, и динамическую, которая определяет качественные изменения при переходе от одной системы к другой в развитии научных знаний.

#### *V. Субстанциональная и реляционная*

Учитывая, что понятие «развитие» включает в себя такую категорию, как саморазвитие, появляется необходимость введения таких типов преемственности, которые бы отражали эту особенность объективного мира. Так как объективная реальность в аспекте внутреннего единства всех форм ее саморазвития определяется такой категорией, как субстанция, есть смысл ввести субстанциональную преемственность, определяющую преемственность в развитии субстанции, т. е. материи, но не в аспекте ее противоположности сознанию, а в смысле внутреннего единства всех форм ее движения, всех различий и противоположностей, включая противоположность бытия и сознания.

При этом предлагаем выделить реляционную (отношения, связи, структура) сторону сохранения и изменения субстанции отдельно, так как ее роль в познании оказывается определяющей. Это связано с тем, что взаимодействие, определяющее реляционную сторону сохранения и изменения, является истинной конечной причиной вещей. Таким образом, реляционная, преемственность должна отражать существенную сторону развития материи, а оба типа преемственности — субстанциональная и реляционная — оказываются взаимообусловленными, диалектически связанными друг с другом. Субстанциональная преемственность определяет сохранение материальных объектов, а реляционная — сохранение симметрии, структуры, различных отношений, связей, свойств в развитии субстанции.

#### *VI. Абсолютная и относительная*

Если все предыдущие типы преемственности отражали связи между старыми и новыми знаниями, т. е. между прошлым и настоящим, то, как в научном, так и в учебном процессах развития знаний чрезвычайно важным творческим видом деятельности должен быть процесс налаживания связей между тем, что уже познано, и тем, что будет познано. Эта эвристическая деятельность по своему содержанию выходит на такие категории диалектики, характеризующие процесс развития познания, как абсолютная и относительная истины.

Для учета этой стороны развития научных и учебных знаний целесообразно ввести два типа преемственности: абсолютную преемственность, определяющую преемственные связи между тем, что уже познано, и тем, что будет познано в дальнейшем процессе развития науки, и относительную преемственность, определяющую соотношение между тем что в составе нашего знания может быть изменено, уточнено, опровергнуто в ходе дальнейшего развития науки, и тем что останется неопровержимым.

#### *VII. Когнитивная и аппроксимированная*

Как известно, в учебном развитии знаний не происходит полного исторического повторения развития знаний в науке. Развитие рассматривается в сокращенной и упрощенной форме. В связи с этим существует важная проблема дидактики — проблема «упрощения», трансформации научной систематики в дидактическую систематику, в логику процесса преподавания. Отсюда, естественно, и преемственность в развитии научного и учебного знания может различаться. В связи с этим появляется необходимость в таких типах преемственности, как когнитивная, определяющая развитие научного знания, и аппроксимированная, определяющая развитие учебных знаний.

#### *VIII. Номинальная и концептуальная*

Любая конкретная наука представляет собой целостный, интегрированный организм, включающий свой объект и метод исследования. Однако эта целостность относительна, хотя бы потому, что любой объект природы обладает бесчисленными связями со средой, существует лишь в единстве с ней, обладает многообразием свойств, которые могут не входить в круг интересов той или иной науки. Поэтому появляется необходимость в поиске всей совокупности тех наук, которые в

состоянии вывести исследователя на концептуальный уровень в познании мира.

Все это говорит в пользу того, что следует различать преемственность в развитии знаний в отдельной науке — номинальную преемственность — и преемственность в развитии знаний на уровне научной картины мира — концептуальную преемственность. Как видно, эти два типа преемственности определенным образом решают диалектическую проблему единичного и общего.

#### *IX. Прогрессивная и регрессивная*

Двумя противоположными по своим характеристикам, но диалектически связанными тенденциями развития являются прогресс и регресс. Прогресс в самом общем виде определяется как тип развития сложных систем, для которого характерен переход от низших, менее современных форм к более высоким и совершенным. Если же в результате процесса развития уменьшается набор полезных для системы функций, распадаются существовавшие ранее структуры, уменьшается число подсистем, элементов и связей, обеспечивающих существование, устойчивость и «жизнедеятельность» данной системы, то такой процесс называют регрессом.

Эту специфическую направленность развития мы определяем двумя типами преемственности: прогрессивная преемственность и регрессивная преемственность.

#### *X. Перспективная и ретроспективная*

В развитии учебных знаний, особенно профессиональных, чрезвычайно важным аспектом является определение перспективы, т. е. вычленение тех знаний, которые непосредственно отзываются необходимыми в будущей профессиональной деятельности. Так, например, при подготовке учителя в вузе необходимо не только формировать знания по ведущему предмету вузовской программы, но и осуществлять ретроспективу на соответствующий школьный курс и перспективу опять же на школьный курс, т. е. строить подготовку по ведущим предметам по схеме: как в школе (ретроспектива) — как в вузе — как должно быть в школе (перспектива). При этом уровень знаний, определяемый перспективной линией (линия стремления к идеалу), может быть как ниже, так и выше основного базового программного уровня. В педагогическом, например, институте это уровень, необходимый для чтения предмета по школьной программе, а для учащегося в школе необходим уровень знаний выше программного, позволяющий выдержать конкурс по предмету в высшую школу. Таким образом, ретроспектива и перспектива — это очень подвижные понятия и они отражают направленность в развитии научных знаний.

Для отражения этой специфики направленности развития знаний в учебном процессе целесообразно ввести два типа преемственности: перспективную, определяющую движение к идеалу, и ретроспективную, определяющую преемственность новых знаний и старых.

#### *XI. Формальная и диалектическая*

Практика развития научных знаний показывает, что можно говорить о двух качественно различных видах развития. Эти два вида развития знаний отображаются формальной и диалектической логикой.

Чтобы зафиксировать это качественное своеобразие двух типов развития научных знаний, можно ввести соответствующие типы преемственности: формальную преемствен-

ность, определяющую преемственность в развитии знаний на уровне формальной логики, и диалектическую преемственность в развитии знаний, не укладывающихся в рамках формальной логики. Главной задачей последнего типа преемственности является определение того, как проявляются законы диалектики в развитии знаний.

#### *XII. Эмпирическая и теоретическая*

В связи с тем, что существуют эмпирическое и теоретическое исследование природы, появляется основание различать преемственность в рамках развития эмпирических и теоретических знаний и тем самым отразить сам факт существования таких подходов в развитии научных знаний.

Эмпирический и теоретический уровни знания отличаются по предмету, средствам и методам исследования. Однако выделение и самостоятельное рассмотрение каждого из них представляет собой абстракцию. В реальной действительности эти два слоя знания всегда взаимодействуют. Выделение же категорий «эмпирическое» и «теоретическое» в качестве средств методологического анализа позволяет выяснить, как устроено и как развивается научное знание.

Таким образом, эмпирическая и теоретическая преемственности диалектически взаимосвязаны, взаимообусловлены и вместе отражают одну из важных сторон развития научных знаний.

#### *XIII. Историческая и логическая*

Знакомя учащихся с основами теории познания, следует обратить их внимание на существование таких методов исследования, как исторический и логический. В основе исторического метода лежит изучение реальной истории в ее конкретном многообразии, выявление исторических фактов и на этой основе осуществляется такое мыслительное воссоздание исторического процесса, при котором раскрывается логика, закономерность его развития.

Логический же метод выявляет эту закономерность иным способом: он не требует непосредственного рассмотрения хода реальной истории, а раскрывает ее объективную логику путем изучения исторического процесса на высших стадиях его развития, так как на этих стадиях сложные развивающиеся объекты сжато воспроизводят в своей структуре и функционировании основные черты своей исторической эволюции.

Для учета этих двух диалектически противоположных по содержанию категорий в развитии научных знаний предлагаем ввести два типа преемственности: историческую, определяющую преемственность знаний в их историческом развитии, и логическую, определяющую преемственность знаний в их логическом развитии.

Следует заметить, что представленная типология преемственности носит условный, относительный характер, однако она учитывает доминирующую роль того или иного типа преемственности в соответствующем звене развития учебных знаний, а значит, имеет важное значение для выбора системы мер при решении дидактических и методических задач. Особо важное значение, по нашему мнению, данная типология имеет при целенаправленной организации развивающего обучения, так как она построена с учетом существенных характеристик развития научных знаний в учебном процессе, с учетом направления этого развития, а также с учетом логики, методологии, методики, регулирующих развитие знаний.

#### Библиографический список

1. Гегель, Г.В.Ф. Наука логики // СОБР. соч. — в 13 т. — М.: Гос. соц. — экон. изд-во, 1937. — Т. 5.
2. Раджабов, У.А. Динамика естественнонаучного знания: Системно-методологический анализ. — М., 1983.
3. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М.: Наука, 1969.
4. Петрова, О.П. Методика реализации преемственности в развитии фундаментальных понятий у студентов педузу в курсе общей физики: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1988.
5. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография / под ред. А.В. Усовой. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1997.
6. Петров, А.В. Проблемы преемственности в системе образования: монография / А.В. Петров, О.П. Петрова, К.И. Дмитриев, А.А. Петров; под ред. А.В. Петрова. — Горно-Алтайск: ПАНИ, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.06.09

## SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

P. 6. *Sukovatov K.Y.* **COMPARISON ANALYSIS OF NUMERICAL METHODS FOR INTENSITY OF SCATTERED RADIATION FOR ECOLOGICAL AND CLIMATICAL SYSTEMS MONITORING.** The article is devoted to comparison analysis of numerical methods for solving the radiation transfer equation. These methods are used for experimental data processing in automatical measure mental and computational devices for aerosol remote sensing, atmospheric data processing and of ecological and climatical systems monitoring.

*Key words:* radiation transfer equation, intensity of scattered radiation, monitoring, numerical methods.

P. 8. *Galakhov V.P.* **DEPENDENCE OF THE SURFACE FLOW IN THE OB BASIN TAIGA ZONE ON VARIATION OF WEATHER CHARACTERISTICS (R.VASYUGAN BASIN AS A CASE STUDY).** The primary predictors for the simulation model of the components of the water balance in the r.Vasyugan basin (the Maisk cross-section) are defined. The influence of climate fluctuation on the water balance components is considered.

*Key words:* river Vasyugan basin, simulation model, water balance.

P. 11. *Eyrikh A.N., Tretyakova E.I., Papina T.S.* **ANALYTICAL CONTROL OF HEAVY METALS IN BOTTOM SEDIMENTS OF THE OB RIVER ECOSYSTEM.** The paper deals with distribution heavy metals in the bottom sediments and interstitial water of the Ob river. To obtain reliable data 3-5 samples from 1 sampling site should be done. We established that even changes of red-ox potential have an influence on trace elements content in the bottom sediments – interstitial water system.

*Key words:* bottom sediments, interstitial water, heavy metals, red-ox conditions.

P. 14. *Rozhdstvenskaya T.A., Yel'chaninova O.A., Puzanov A.V.* **PRES-ENCE OF HEAVY METALS IN ANIMAL PRODUCTS OF GORNY ALTAI.** The content of heavy metals and arsenic in high-usage animal products of Gorny Altai was studied. MPC was exceeded only for cadmium in the liver of *Poephagus grunniens*.

*Key words:* foodstuffs, heavy metals, arsenic, MPC

P. 16. *Mitrofanova E.Yu.* **UNDER-THE-ICE PHYTOPLANKTON OF SHALLOW LAKE MANZHEROKSKOYE, GORNY ALTAI, RUSSIA.** The results of under-the-ice phytoplankton research made in March 29, 2007 in Lake Manzherokskoye (i.e. taxonomic composition, number and biomass of phytoplankton) were presented. It was revealed that the composition and quantity of phytoplankton in small shallow Lake Manzherokskoye is compared to the ones either in other shallow small lakes or in large deep waterbodies. Flagellates mainly, cryptophytes, are abundant in winter under-the-ice phytoplankton.

*Key words:* under-the-ice phytoplankton, Lake Manzherokskoye, composition, abundance.

P. 19. *Kipriyanova L.M., Zarubina E.Yu., Sokolova M.I.* **ON THE CURRENT STATE OF HIGHER AQUATIC VEGETATION IN NOVOSIBIRSK RESERVOIR.** The vegetation cover of Novosibirsk reservoir was studied during the period of 2007-2008. It was found that within the past 35 years the number of flora species increased from 22 to 35. It was shown that such communities as *Phragmites australis*, *Typha angustifolia*, *Nymphaoides peltata* and *Potamogeton perfoliatus*, *P. lucens* still play an important part in the formation of vegetation cover. The phytomass abundance per unit of area for major cenosis producers was estimated.

*Key words:* higher aquatic vegetation, Novosibirsk reservoir, productivity, saprobity

P. 22. *Bezmaternykh D.M., Zhukova O.N., Dolmatova L.A.* **ZOOBENTHOS COMPOSITION AND STRUCTURE IN DIFFERENT-TYPE LAKES OF ALTAI KRAI STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONE INCLUDING FACTORS OF ZOOBENTHOS FORMATION. PART 2. ANALYSIS OF ENVIRONMENTAL EFFECTS.** The first paper presented the data on major hydrochemical characteristics, zoobenthos composition and structure in eight different-type lakes of steppe and forest-steppe zone of Altai Krai. The influence of crucial abiotic factors on zoobenthos formation is analyzed in the second paper.

*Key word:* zoobenthos, ecological factors, Altai Krai, Kulunda, Kas-mala.

P. 25. *Voronushkina O.V.* **DISTINCTIVE FEATURES OF REALIZATION OF DOUBLE MEANING IN ALLEGORY AND METAPHOR.** The article gives the understanding of allegory as the conceptually-structured linguistic phenomenon which promotes forecasting of conceptual sphere of a person. Considering the mechanism of generation of double meaning in allegorical and metaphorical statements, it is possible to allocate the parameters distinguishing these language units.

*Key words:* allegory, metaphor, double meaning, implicit meaning, literal meaning, concept, conceptualization.

P. 29. *Guselnikova O.V.* **DIFFERENT TECHNIQUES OF FRAME ANALYSIS.** The article is devoted to the category of frame as one of the means to analyze different language aspects. It shows different techniques of frame analysis, their main ideas, functions and advantages.

*Key words:* frame, frame analysis, language modeling, structure of knowledge.

P. 32. *Gorshunova T.I.* **MOTIVES AND FORMS OF REDUPLICATION APPEARANCE IN SPONTANEOUS SPEECH.** The article regards reduplication as an element of spontaneous speech. It discusses motives of reduplication appearance as well as its forms in unprepared Russian speech (parts of speech, length and semantic meaning).

*Key words:* repeat, repeat, repeated, repeated-retrospekt, verbal impact, self-correction, spontaneous speech.

P. 35. *Mkrtychian S.V.* **INTERPERSONAL INTERACTION WITHIN FRAME OF VERBAL BUSINESS DISCOURSE STUDIES (BASED ON RUSSIAN LANGUAGE).** Boundaries of Business Communication concept are discussed and redefined. A list of Business Communication definition criteria is revised. General traits of Business Communication in Russia are highlighted. The role and status of interpersonal interaction in Business Communication are defined. A universal basis for teaching effective Business Communication is proposed.

*Key words:* Business Communication, interpersonal interaction, ethnic specific of Business Communication, discourse.

P. 38. *Tronko S. S.* **THE CONSTRUCTION OF THE REPRESENTATION FIELD FOR THE CONCEPT TOD IN THE GERMAN LANGUAGE.** The article is devoted to the construction of the representation field for the concept TOD in the German language. This process is carried out through the same analyses of the language units representing the concept. In this approach the concept TOD appears to be an entity of paradigmatically connected words united by both general and differential semantic properties.

*Key words:* concept TOD, lexico-phraseological field, seme analysis.

P. 42. *Khasanova F.F.* **NEW MYTHS IN MODERN TATAR POETRY.** The article deals with the art devices of using mythic images in modern tatar poetry to reflect a human place in the world, his mentality and changing his world outlook. The presence of fragmentary images is also observed in the texts. The article exposes the authors' preference to irony, relativity, and direct addressing to the reader. Penetration of mythological motives into modern tatar poetry is investigated in the article.

*Key words:* mysticism, mythological images, mentality, religious motives, ones' own myth, unhardened form, prophet, transformed myth, author's fiction.

P. 45. *Tsinman Z.G.* **MORPHOLOGY UTILITARIAN DESIGN-OBJECT AS THE ANSWER TO REQUIREMENTS OF ADDRESSEES.** Clause is devoted to a problem of creation of utilitarian object in a vein of modern lines of design designing. The decision of a problem assumes use of a method of typological modelling, definition of a complex of consumer requirements to a product, revealing of subject forms of realization of requirements in object of designing, and also means, receptions and the methods of design modelling allowing most full to embody in object of the requirement of addressees.

*Key words:* designing, utilitarian design-object, the addressee, utilitarian and social and cultural requirements, family of products, morphology, transformation, the plastic module, the visual form, figurativeness.

P. 49. *Sebeleva A.V.* **TRADITIONS OF DRAMATIC ART OF XIX CENTURY: I.A. SALOV, PREDECESSORS AND CONTEMPORARIES.** The article represents use of mechanism of creative dialog of I.A. Salov and playwrights of XIX century. In this regard the article considers meaning of "provincial" in the Russian literature. I.A. Salov like many Russian playwrights of XIX century addresses to "provincial plots". But he changes the idea of province itself. Plays of Salov acted a part not only in disclosure of characters of provincial type but became an important constituent of new phenomenon of Russian dramatic art in principal - the theater of Chekhov.

*Key words:* province, provincial plots, Russian theater, Russian dramatic art XIX century

P. 51. *Vlasov M.S.* **THE EXPRESSION OF EMOTIONAL SEMANTICS OF OCCASIONALISMS BY PROSODICAL MEANS IN PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT.** This article is devoted to the rhythmic-intonation aspect of the problem of occasional verbalization of emotional semantics of nonverbal signals by Russian-speaking persons in direct and inverse psycholinguistic experiment.

*Key words:* speech production and speech perception, occasionalisms, verbalization of emotional semantics of nonverbal signals, psycholinguistic experiment.

P. 56. *Borisenko Y.I.* **HYPERBOLE AND GROTESQUE: THE CORRELATION PROBLEM.** In the article theoretical problems of hyperbole and grotesque definition and its correlation are described. The author clarifies definitions of these terms, indicates types of hyperbole to category of credibility and bases criterions of hyperbole and grotesque differentiation.

*Key words:* hyperbole, grotesque, overstatement, incredibility, method of incredible description.

P. 58. *Lavrentjeva E.A.* **REPRESENTATION OF THE PRIORITY OF ANTHROPOCENTRIC RELATIONS IN A SCIENTIFIC TEXT THROUGH THE CATEGORIES OF PRESUPPOSITION AND IMPLICATION.** The purpose of the article is the analysis of anthropocentric relations which are formed in a scientific medical text. The main problems in the article are to analyse 1) the way of formation of the presupposition common for all

members of communication in a scientific text and 2) implication that appears in an addressee on the basis of the most exact decoding of the information and addressees own knowledge about the object of the research.

**Key words:** an addresser, an addressee, presupposition, implication, antecedent, consequent.

P. 62. *Bobkova N. G.* **THE FUNCTIONS OF THE "DOUBLE CODE" IN THE DETECTIVE NOVELS BY B. AKUNIN OF FANDORIN AND PELAGIA.** The article is devoted to novels by B. Akunin who uses the method of "double code" for the realization of his detective projects. This method is characteristic of the works of Umberto Eco and John Fauls.

**Key words:** "double code", the functions of the "double code", the method of "double code", detective novels.

P. 66. *Zhanamhan E.* **ABOUT ART CULTURE'S MEANS SPECIAL FEATURES.** The problem of art culture's means special features is considered in this article. Condition of art relations' originality, art relations' character of development and its functioning mechanism are highlighted here. Classification of art culture's means and special features of art culture's use are considered in this article.

**Key words:** art culture's means, art-criticism, art, symbolism, graphic images, art image.

P. 68. *Zinina M.Ye.* **INTERCONNECTION AND MUTUAL INFLUENCE OF CULTURES IN THE FORMATION OF ARCHITECTURAL AND ART ENVIRONMENT OF KAZAKHSTAN CITIES REFERENCES.** The national features of Kazakhstan culture in different historical periods are examined. The influence and interconnection of Russian culture in the formation of spatial environment of Kazakhstan cities under different regional conditions are determined. The main principles of city space formation are specified, and the features of architectural and art environment formation of Kazakhstan cities are indicated.

**Key words:** sincerity, principles of formation, different historical periods, correlation principle, socio-functional stipulation, national-regional succession.

P. 71. *Kreidun Y.A., Sharova E.V.* **ARCHITECTURE AND CONSTRUCTION OF VSEMILOSTIVY SPAS TEMPLE IN ULALA.** The article deals with the research of one of the most expressive architectural monuments of Gorny Altai of the end of the 19th century - the Temple of Vsemilostivyy Spas ( Merciful Savior) in Ulala (mod. Gorno-Altaysk). In the middle of the 20th century the temple was lost, but remained photos, archive materials and reminiscences of old residents helped much in the reconstruction of its appearance and the most important architectural traits. The architecture of this temple distinguished itself by the absence of the style 'clearness' and simultaneously by the turning to the sources of Russian architecture (in details), and it was typical of those times. In spite of the fact that the temple was built not by the professional engineers, its proportions were practically equal to the golden section, though the absence of a professional architect on the stage of projecting is clearly seen. The results of research work lead to the conclusion the architecture of the temple correspond to the end of the 19th century when the clearness of Russian-Byzantium style was broken by various traditions, forms and modes and eclectic impregnations.

**Key words:** architecture of Orthodox temples, Altai Spiritual Mission, Vsemilostivyy Spas Temple in Ulala.

P. 75. *Musinova N.E.* **THE STRATEGY OF "GOLDEN RATIO" IN POETICS OF ACMEISM.** The problem of integral artistic form is considered in the article. This problem is urgent both for acmeism as art movement and for Silver age in whole. One of the integral artistic form's criterion is the strategy of "golden ratio". This strategy is present in poetic masterpieces of G.Gumilev, O.Mandelstam, A.Akhmatova.

**Key words:** integral artistic form, the strategy of "golden ratio", acmeism, Silver age.

P. 77. *Sofronova M. N.* **FIDELITY TO "THE MONARCH AFFAIR" AND FAITH INTO THE PROVIDENCE - THE CREATIVE CREDO OF SEMYON REMEZOV.** Semyon Ulyanovich Remezov (1642 - c. 1722) - Tobolsk service class man, "boyar's son", lived in a transitional period when the medieval type of consciousness was changed by the New Time world outlook, the Old Russian way of life was reformed by Peter's the Great transformations. The personality of S. Remezov has reflected the quintessence of the epoch, when the cognition and the thought became one of the brightest properties of that time.

**Key words:** reformation of Russia, passing to new consciousness, becoming of the Russian state system, sluzhilyy man of petrovskoy epoch, universalizm, is in cognition and thought, talented Siberian S. Remezov.

P. 80. *Kozhevnikova I.Yu.* **THE ACTIVITY OF THE ORTHODOX CAMPS AND THE STRUCTURE OF THE PILGRIM EXPEDITIONS AS THE MECHANISM OF THE YOUTH TRAINING IN THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERE.** It's analyzed in the article the scientific approaches to the modern problems and forms of religious education of teenagers and youth as well as to researching traditions of the orthodoxy, national culture of the native region in the conditions of summer orthodox camp. The author has also researched the pedagogical potential and technology of organization of the pilgrim expedition, offered the variant of projecting the sequences of educational situations during the expedition channeled off for confessional and spiritual training on the basis of the methodology of the social and cultural approach.

**Key words:** spiritual training, pilgrimage, social and cultural sphere, orthodox camp.

P. 82. *Shushunova Z.R.* **PROBLEM OF THE CULTURAL - SEMIOTIC SPACE THEATER.** Article highlights the issue related to semiosis theater that are essential for the study of unique cultural-semiotic space that combines many different arts. Investigations related to the comparative linguistic analysis, leading to the invariant, applicable even to such a complex psycholinguistic process, as the formation of theatrical language. The need for a theater of its own professional language will lead to improved interaction between all actors in a theatrical environment.

**Key words:** code, language, text, "semiosfera", "material nature", semiosis.

P. 84. *Shinzhina A.I.* **EXPERIMENT OF CREATION THE ALTAI NATIONAL DANCE, DEVOTED TO CULT OF FIRE, AS AN EXAMPLE OF THE PRACTICAL REALISATION OF RESEARCH WORK STUDYING THE RELIGIOUS WORLD OUTLOOK IN THE ALTAIANS'ETHNOGRAPHY.** The main contents of this article represents the detailed description of the experimental work concerning the creation of altai dance, which was the practical result of scientific researches are bound up with the study of traditional culture of Altai people. The author considers more in detail the cult of fire and rites and ceremonies connected with it, so long as this cult was source of creation described model of altai dance.

**Key words:** altai dance, national choreographic art, staging, ethnoballet, religious world outlook of Altai people, rite, cult of fire, Ot-Ene.

P. 87. *Voloschuk K. D.* **THE SIGNIFICANCE OF TYPOGRAPHICAL EXPERIENCES OF FUTURISM FOR MODERN VISUAL COMMUNICATIONS.** The typographical experiences of the Italian and Russian futurists of the beginning of the XX-th century are analyzed. The influence of their creativity on addition modern visual communications signs is revealed.

**Key words:** futurism, pictographic, sign-index, iconical sign, visual communications.

P. 91. *Kochekov V.F.* **POPULISTS' SUBSCRIPTION - A UNIQUE CHELYABINSK EXPERIMENT.** This article reflects one of the development stages of Russian folk instruments in the South Ural. The organization of the subscription was a bold experiment in the Russian folk instruments sphere. The first subscription in the RSFSR (Russian Soviet Federative Socialist Republic) became the unique form of folk instruments propaganda in the musical life of not only the Chelyabinsk region, but throughout the country. Chelyabinsk populists' subscription was taken as a model of new concert activity in many cities of the USSR (Union of Soviet Socialist Republics).

**Key words:** subscription, folk instruments, performers, audience, concert, Philharmonic.

P. 93. *Sholokhov A.V.* **ANALYSIS OF GRAPHICAL INFORMATION REPRODUCTION IN OUTDOOR ADVERTISING AS CHECKING METHOD OF ADVERTISING SPENDER'S PREFERENCES (BASED ON SURVEY IN IRKUTSK CITY).** This article provides an overview and analysis of non-commercial outdoor advertising in Irkutsk city. The article discusses specifically the way in which the advertising is influenced by its spenders who dictate the situation, namely visualisation of their preferences. The article examines informational and graphical reproduction and rendering techniques of those advertising concepts.

**Key words:** advertising, graphic design, outdoor advertising, compositional analysis, non-commercial advertising, advertising image, regional advertising, advertising in Irkutsk city.

P. 97. *Akimova M.I.* **STYLES IN THE ARCHITECTURE OF SQUARES IN WEST SIBERIA CITIES (XVII - the beginning of XX centuries).** The architecture of squares in West Siberia cities with prevailing styles of XVII - the beginning of XX centuries is considered. Stylistic features of Tobolsk, Tomsk, Tyumen cities are analyzed.

**Key words:** squares of a city, public shopping center, building of a square, architectural image of a city.

P. 99. *Budkeyev S.M. A.* **CAVAILL?-COLL AS AN ARCHITECT OF THE ARTISTIC CONCEPT OF SYMPHONIC ORGAN.** The article is dedicated to A. Cavail?-Coll's building of the artistic concept of symphonic organ and realization of basic principles in the area of acoustics, mechanics, air supply, and pipe intonation. The organ builder created an architectonic composition of harmonic registers based on overtone scale, justified the hierarchy of reeded registers.

**Key words:** symphonic organ, intonation, organ pipes, Barker lever, swell shutters mechanism.

P. 103. *Khatloni C.* **MYSTICAL FACE OF GOD IN THE WORKS OF RUMI DZHALOLIDDINA.** In an article on the basis of concrete examples the author introduces the reader to the ideas of the great thinker and poet Mavlono Dzhalloliddina Balkhi Rumi, who lived in the XIII century, who managed their way of life and high humanistic ideas to make a unique contribution to the good cause of unity among people of different nations and faiths, in the convergence of different cultures and traditions. The article may be claimed as the specialists in the field of philology and cultural studies.

**Key words:** mysticism, the Sufis, the image of God, the image of God in the works of Sufi mystics.



P. 105. *Litvina A.S. VERBALIZATION OF ANGLO-AMERICAN AND RUSSIAN COMPONENTS BY THE SPEAKERS OF THE ALTAY LANGUAGE.* In this paper the experiment is described. It gives an opportunity to find out how the nonverbal languages from anglo-american and russian cultures can be perceived by the representatives of a different culture. It also shows the ability of native speakers to make up new words ( that don't exist in their language), using the letters from their alphabet.

*Key words:* **nonverbal language, nonverbal components, new words, perception, emotions.**

P. 107. *Gerasimov A. P. ARCHITECTURE OF ART NOUVEAU IN TOMSK AND SOME PROMBLEMS OF CLASSIFICATION.* This article exposes the veiv upon the problem of the style in architecture of the end of XIX' s century and the beginning of XX's century from the position of fine arts, and applying the expirience of art nouveau classification to architecture of Tomsk city.

*Key words:* **architecture and arts, hystory of the Siberian.**

P. 110. *Andrejchuk V.A. MIKHAIL CHEKHOV: THEATRE-EDUCATIONAL.* The work presents a theoretical and educational research of rehearsing of a Great Russian actor Mikhail Chekhov. Giving a deep analysis of each way of rehearsing, the author proves the advisability of their use in work over the role, offers concrete means of widening the ways of artistic search and education of the actor.

*Key words:* **process of creating the role, psychological process, technological process, ways of rehearsing, a rehearsal in imagination, process of focusing one's attention, search of atmosphere, struggle of atmospheres, psychological coloring of the action, psychological gesture, the embodiment of the character.**

P. 114. *Kulyamzina S.V. MUSEUM SHOW AS A FORM OF CULTURAL INTERACTION WITH THE VISITOR.* The article shows museum play as a form of cultural interaction with visitors. This form needs adaptation in a modern situation which is oriented on of the popularization given form of culture-educational activity in museums.

*Key words:* **subject-spatial ambience, cultural interaction, museum exhibits, museum show, museum space, staging.**

P. 118. *Nikolayeva L.Y. TRADITIONAL CHOREOGRAPHY IN A HOLIDAY-CEREMONIAL CULTURE OF RUSSIANS IN OMSK-PRIIRTYSHJE (LATE XIX-XX CC.).* On the basis of the accomplished research, there are defined the place and the functional-semantic setting of traditional choreography in the structure of a holiday-ceremonial complex of Russians in Omsk -Priirtyshje (late XIX-XX cc.). The process of culturological analysis finds out a number of functions of traditional choreography (ceremonial-magical, social, regulatory, communicative, psychological, esthetic, entertaining and so on). The research presents mainly those genre groups of traditional choreography which functioned in the context of Christmas-tide party and in spring-summer cycle of holidays.

*Key words:* **traditional choreography, holiday-ceremonial culture, genre groups of choreography, spring-summer cycle of holidays.**

P. 122. *Kuraptev A.O. SOCIAL-CULTURAL PECULIARITIES OF FORMATION OF LIBERAL IDEAS IN A PRE-REVOLUTION RUSSIA.* The article presents the analysis of the peculiarities of formation of the Russian liberalism as a distinctive phenomenon in the Russian social-cultural context.

*Key words:* **liberalism, freedom, justice, history, society, state, politics, right, culture.**

P. 123. *Pervushina O.V. THE PICTURE OF WORLD: RESOURCES OF A PHENOMENOLOGICAL APPROACH.* The article presents the picture of the world as a phenomenological building. The accent is focused on the picture of intuitive notions as the previous one to other pictures of the world (scientific,artistic and so on). The intuitive picture of the world is the basic relative to the traditional culture. Here are regarded different viewpoints of the representatives of phenomenological philosophy (E. Gusserle, M. Merlo-Ponti,M. Sheler) on the problem of correlation of the notions world life and picture of the world.

*Key words:* **the picture of the world, phenomenology, world life, traditional culture, perception, collective notion, a priori phenomenon.**

P. 127. *Myagkova S.V. THE FORMING OF THE LEGAL COMPETENCE OF THE LEADER'S EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS.* In this artical the author has substantiated the significance of the legal institution. The special attention in the solving of this problem the author gives to the role of the forming through the education's system of listeners (leaders of schools).

*Key words:* **the legal competence, legal culture, right keeping authorities, legality, order.**

P. 130. *Kovalevskaya E.N. PHENOMENOLOGICAL TECHNIQUES OF DIALOG'S STRUCTURING IN COOPERATION.* The article discusses the techniques of structuring cooperation at different stages of dialog's planing. The author presents the changing of an educational content in the context of a dialog.

*Key words:* **dialog, cooperation, meaning, correlation of meanings, individual initiative.**

P. 132. *Yadrovskaya. E.R. ANALYSIS AND CORRELATION OF THE CONCEPTS «A SCHOOL AGE READER'S LITERARY DEVELOPMENT», «LITERARY COMPETENCE», «READERS' COMPETENCE».* The article analyzes such concepts as «a school age reader's literary development», «literary competence» and «readers' competence»; it speaks about different approaches to the problem of literary development which exist in teaching literature in our country. Besides, the article deals with the meaning of new terms in teaching literature methods within the framework of the competence approach.

*Key words:* **a school age reader's literary development, literary competence, reader development, readers' competence, readers' activities, teaching literature methods.**

P. 139. *Erdnieva E.V. FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE HUMANITIES SPECIALISTS (IN THE CIRCUMSTANCES OF ETHNOCULTURAL PURPOSEFULNESS).* In the article the author reveals the essence of the communicative competence of the humanities specialists, defines its structure, criteria and levels, shows the process of the communicative competence of humanities specialists in the circumstances of ethnocultural purposefulness.

*Key words:* **communicative competence, structure, criteria and levels, process of its development, criteria and levels of complete communicative competence.**

P. 142. *Kirichenko T.F. ELECTIVE COURSE "FUNCTIONS. PROPERTIES OF FUNCTIONS AS A WAY OF ORGANIZING KNOWLEDGE STUDENTS ON FUNCTIONS.* The article offered an elective course description: set out requirements for the course, its goals and features, is given a thematic planning and maintenance, which is one of the points plan.

*Key words:* **elective courses, self-employment, systematization of knowledge, unit assignments (tasks), function, properties of functions.**

P. 146. *Koveshnikova N.A. STORIES FROM THE DESIGN EDUCATION: ART TRAINING IN MEDIEVAL HANDICRAFT.* Discipleship A system of art education in the medieval craft apprenticeship. It is compared with modern-porary system design education. We were able to show, that were absent in the traditional craftsmanship in contemporary design, training methods. In the first case of the design as a distinct discipline.

*Key words:* **design education, artistic training, apprenticeship, craft, design.**

P. 149. *Strazhkova A. N. RESPONSIBILITY AND AXIOSPHERE OF A PERSON OF THE EPOCH OF A POSTMODERN.* In the article questions of complexity of existence of the person in the conditions of uncertainty of a valuable reference points of an epoch of a postmodern and a special urgency of a private responsibility as property of individuality which relates to a choice of a course of life are considered. Responsibility is investigated as a symptoms's complex of the various interconnected displays of the person. The results of empirical research reflecting features of examinees with various degree of expressiveness of responsibility and cognitive style: the field independence/dependence are presented. Characteristics allocated is responsible-independent and is irresponsible-dependent symptoms's complexes are given.

*Key words:* **axiosphere, valuable orientations, responsibility, field independence/dependence, mechanisms of psychological protection.**

P. 153. *Buravtsova N.V. STRUCTURALLY-FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL SPACE OF THE PERSON OF STUDENTS OF THE HUMANITARIAN ORIENTATION.* The structurally functional model of psychological space of the person of students - humanists is submitted. Display by students of empathy is considered depending on levels of their personal sovereignty. It is proved, that the level of the personal sovereignty of students - humanists defines their level of empathy.

*Key words:* **psychological space of the person, the sovereignty, empathy.**

P. 157. *Smyshljaev A.A., Inkina O.N. PRINCIPLES OF CONTINUOUS AGRARIAN EDUCATION.* By the main condition of realization of the national project «agrarian and industrial complex Development» is preparation of experts of a new formation that defines changes in sphere of agricultural education. One of decision ways is realization of the concept of continuous education in which basis a number of principles lies.

*Key words:* **agrarian education, the concept, lifelong education, principle, system.**

P. 160. *Valayeva E.I. SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE SPECIALIST.* Sociocultural competence provides the formation of the professional skills in combination with the critical thinking. Sociocultural competence is the totality of the skills which are necessary for a person, for his successful interaction with other people in the society. The competence demonstrates in the successful professional activity of the future specialists.

*Key words:* **sociocultural competence, professional activity, specialist, the professional skills, demands, the specialists' training, the system of principles.**

P. 162. *Veretennikova L.A. THE ASPECT ANALYSIS OF THE ORGANIZATION PRINCIPLES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.* The article considers the author's interpretation of the key principles of organization of educational interaction in the system of

additional vocational training. This principle is analyzed in the aspect of using their potential in conducting a complex pedagogical research.

**Key words:** the key principles of organization of educational interaction, the system of additional vocational training, the humanistic oriented development of management activity for the leaders.

P. 166. Chesnokov A.V. **AUTHOR'S CONCEPTUAL MODEL OF THE IMPROVEMENT OF THE PROFESSIONAL SCOPES OF THE TEACHERS OF THE PHYSICAL CULTURE.** In this paper, the author proposes and explores a conceptual model to improve the professional competencies (skills and abilities) teachers of physical culture at the university. To implement the model in practice, the technology of its application, during a series of pedagogical experiments proved its high efficiency in comparison with traditional methods of training teachers of physical culture.

**Key words:** physical training, conceptual model, professional competence.

P. 172. Kosinova V.F. **ROLE OF INNOVATION IN THE PROCESS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL COLLEGE.** We essence of innovation in relation to educational institutions, presented hands-on experience to improve the effectiveness of distance learning and continuing education through innovation.

**Key words:** innovation, innovation activity, innovation, pedagogical innovation, distance learning, continuing education.

P. 178. Zubareva T.A. **EFFICIENCY TO MODELS OF THE NETWORK OPEN INTERACTION OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS RESOURCE INNOVATION DEVELOPMENTS.** The author gives the definition of the efficiency of the open network interaction of educational institutions, identifies the parameters and indicators of the efficiency of the network interaction model for innovative development of an education sphere, and describes the resources of network interaction for innovative development.

**Key words:** innovative development, efficiency, efficiency of network interaction, assessment of interaction efficiency, resources of innovative development.

P. 184. Papkhomenko I.A. **TO THE QUESTION ABOUT DEFINITION OF THE NOTION "JUNIOR SCHOOL STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION"** The article defines more precisely to a terminological area of junior school students' spiritual and moral education problem on the basis of theoretical sources analysis, the author gives an account of her view on the problem's comprehension in modern society.

**Key words:** spiritually, morals, education, spiritual and moral education, spiritual and moral education of junior school students.

P. 186. Gridneva S.V., Yavoruk O.A. **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL GROUNDS FOR APPLYING COMMUNICATIVE METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER SCHOOL WITH THE PURPOSE OF REALIZATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION.** The article deals with the notion of "professional orientation" and its components. The principles of communicative method of teaching foreign languages are analyzed from psychological point of view. Expediency of applying the given method with the purpose of realization of students' professional orientation is substantiated.

**Key words:** professional orientation, components of professional orientation, levels of professional orientation, communicative method of teaching foreign languages, activity approach, activity, communicative competence, communication, authentic process of students' socialization.

P. 189. Prihoda T.E. **THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENTS.** In the article the content, models and levels of students of initial vocational education establishments interactive competence development are considered, the actuality of creation pedagogical conditions for the development of interactive competence of students of initial vocational education establishments by preparing them to professional intercourse is considered, the content of these conditions, and also the practice of their inculcation and the results of author's experienced work are analyzed.

**Key words:** interactive competence of students of initial vocational education establishments; models and levels of interactive competence development; pedagogical conditions of interactive competence development; interactive training; interactively oriented training.

P. 191. Ovchinnikova I.G. **INFORMATION AND REFLEXIVE APPROACH IN THE PROCESS OF STUDENTS' INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT.** In the article the information and reflexive approach and its substantial characteristic are represented, and also the methodological peculiarities of the approach are considered in the context of students' information culture development.

**Key words:** information; information culture; information and reflexive approach to the information culture development; synergetic, information and active paradigm.

P. 194. Halitova S.A. **TO THE QUESTION ABOUT SOCIAL AND CULTURAL PARTNERSHIP IN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SPHERE.** In this article the aspects of social and cultural partnership in the supplementary education sphere are considered, the social and cultural components of social and cultural partnership of supplementary vocational

education establishments are pointed out; its structure and functions are described.

**Key words:** supplementary vocational education, social and cultural partnership, social and cultural components and functions of social and cultural partnership of the supplementary vocational education establishments, research function of partnership.

P. 197. Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V. **PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON, ITS CONNECTION WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND ISCHEMIC HEART DISEASES.** Connections of personal anxiety as one of conducting psychosocial factors, with ischemic heart diseases and other psychosocial factors in a population of men of 25-64 years are investigated within the framework of the program the WHO "MONICA - psychosocial". It is shown, that, prevalence high personal anxiety is high and more distributed in young age groups, among persons with an elementary education and working specialties. The share of persons with ischemic heart diseases is higher at presence personal anxiety, than without it.

**Key words:** personal anxiety, psychosocial factors, ischemic heart diseases

P. 200. Gafarova A.V., Gafarov V.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V. **PROGRAM WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) "MONICA": PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CARDIOVASCULAR DISEASES IN MAN POPULATION 25-64 YEARS IN RUSSIA.** Connections psychosocial factors with cardiovascular diseases (ischemic heart diseases) are investigated. It is shown, that greatest frequency ischemic heart diseases is observed at workers of hard physical work and persons with a low educational level; the least - at heads and persons with higher education. Persons with ischemic heart diseases estimate a condition of the health much worse and had much more than harmful habits, than without ischemic heart diseases. Earlier allocated so-called the coronary type of behavior (Type A) almost with identical frequency meets among persons with ischemic heart diseases ischemic heart diseases and without it, i.e. does not associate with ischemic heart diseases. It is probable, that the leading part is played not with type of behavior, and its components (depression, personal anxiety etc.).

**Key words:** psychosocial factors, cardiovascular diseases.

P. 201. Gromova E.A., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V. **DEPRESSION AND ARTERIAL HYPERTENSION: RISK OF OCCURRENCE AT MEN OF 25-64 YEARS (epidemiological research on the basis of the program the WHO "MONICA").** In an investigated population of men of 25-64 years prevalence of depression is high and makes 28,9 % (25,8 % had moderate depression, 3,1 % - big). Growth of depression (moderate and big), accompanying by growth of frequency of revealing arterial hypertension was marked. The relative risk of development arterial hypertension within 8 years at normal hypertension in the age of 25-64 years at presence of depression in 6 times was higher than men, than without it. The received results allow to consider depression as one of the pathogenetic mechanisms promoting development arterial hypertension.

**Key words:** depression, risk, arterial hypertension, epidemiological research.

P. 204. Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V. **NOT CONVENTIONAL FACTORS (PSYCHOSOCIAL) AND THE MYOCARDIAL INFARCTION.** Influence of personal anxiety on risk of occurrence of a heart attack of a myocardial infarction within 18 years at men in the age of 25-64 years is investigated. It is shown, that the relative risk myocardial infarction at men in the age of 25-44 years within the first 5, 10 years appeared in 7,5 times above with a high level of personal anxiety in comparison with the persons having an average level of personal anxiety. The high relative risk was observed by myocardial infarction at widows, the dissolved and unmarried men with a high level of personal anxiety; in groups: with unfinished by average - an initial educational level, workers of heavy and average physical work.

**Key words:** not conventional (psychosocial) factors, the social status, myocardial infarction.

P. 206. Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V. **HOSTILITY AND RISK OF OCCURRENCE OF CARDIOVASCULAR DISEASES.** Are investigated influence of hostility on risk of occurrence of cardiovascular diseases [arterial hypertension, myocardial infarction and stroke] in a population of men of 25-64 years. It is shown, that hostility influences risk of development by myocardial infarction, but its influence on risk of occurrence arterial hypertension and stroke is absent. In connection with that at the present moment, Russia is in a condition of epidemiological transition, hostility acts as the factor increasing risk of occurrence by myocardial infarction.

**Key words:** hostility, risk, cardiovascular diseases.

P. 208. Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I. **DEPRESSION AND RISK OF OCCURRENCE OF THE MYOCARDIAL INFARCTION.** Influence of depression on risk of occurrence of a myocardial infarction within 8 years (1994 - 2002) at men in the age of 25-64 years is determined. It is shown, that the relative risk of a myocardial infarction at men of 25-64 years for 8 - a years interval of time appeared in 2 times above at men with depression, than without it; and in age group of 55-64 years - in 5 times is higher. The highest relative risk of a myocardial infarction was observed at men with depression and workers of heavy physical work concerning

groups, pensioners; having unfinished average - an elementary education; widows and dissolved.

**Key words:** depression, risk, myocardial infarction.

P. 210. *Gagulin I.V., Gafarov V.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gafarova A.V.* **PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON AND RISK OF OCCURRENCE OF ARTERIAL HYPERTENSION.** Influence of personal anxiety on risk of occurrence arterial hypertension at men in the age of 25-64 years within 16 years is investigated. It is shown, that in an investigated man's population within 5 years the risk of development arterial hypertension was in 6,8 times, within 10 years in 5 times more at persons with high personal anxiety in comparison with persons with an average level of personal anxiety. In groups with arterial hypertension there were persons the initial educational level, engaged in heavy unskilled work, and also pensioners more often; families not having support: dissolved, widows.

**Key words:** personal anxiety, risk, arterial hypertension.

P. 212. *Gromova E.A., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.* **PERSONAL ANXIETY AS PROPERTY OF THE PERSON AND RISK OF OCCURRENCE OF STROKE.** Influence of personal anxiety on risk of occurrence of an stroke within 16 years at men in the age of 25-64 years is investigated. The maximal relative risk of development of an stroke fell to first five years of supervision at persons with a high level of personal anxiety, the highest relative risk of an stroke was observed at men with high level of personal anxiety high level of personal anxiety and concerning to groups: widows and dissolved, with unfinished by average - an initial educational level, and also to the worker of heavy, average physical work, to pensioners.

**Key words:** personal anxiety, risk, stroke.

P. 214. *Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Santrapinskiy D.K., Kabanov Yu.I.* **KNOWLEDGE AND THE ATTITUDE TO THE HEALTH AS THE SUBJECTIVE-OBJECTIVE PARAMETER OF THE STATE OF HEALTH OF THE POPULATION IN RUSSIA.** Article is devoted to research of knowledge and the attitude to the health of the population in the age of 25-64 years. It is shown, that the majority of the efficient population specifies problems about health though only 7 % of persons regularly check the health and almost 100 % mark very much a high probability to be ill serious disease during 5 - 10 years. On this background negative tendencies both in social, and in behavioral characteristics of the population are marked. The most intensive measures at the state level on change of behavioral characteristics of the population and mitigation of influence of psychosocial factors are necessary

**Key words:** knowledge concerning health, the attitude health, a parameter of health, the population.

P. 217. *Santrapinskiy D.K., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.* **CHANGES OF THE ATTITUDE TO QUESTIONS OF HEALTH AT MEN DURING SOCIAL AND ECONOMIC CRISIS IN RUSSIA (epidemiological research on the basis of the program of the World Health Organization "MONICA").** As a result of 10-years research (1984-1994) changes are revealed concerning the man's population in the age of 25-64 years to the questions connected to health. Deterioration of a self-estimation of health in age group of 25-34 years is revealed and, decrease of frequency of smoking is probable in this connection. During economic instability (it is especial 1994) they are more vulnerable concerning health. In age group of 55-64 years the increase of number of the men estimating the health is on the contrary revealed "is positive". But it is necessary to tell, that in the senior age groups in 1994 consumption of alcohol in reply to social and economic crisis has sharply increased. It is chemical leaving from the validity the social stress caused by social and economic crisis.

**Key words:** the attitude to questions of health, knowledge concerning health, changes, social and economic crisis.

P. 219. *Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I., Gagulin I.V.* **SLEEP DISTURBANCE AND OF THE MYOCARDIAL INFARCTION.** Have established, that at sleep disturbance the relative risk of development of a myocardial infarction at men in the age of 25-64 years during the 8-years period was the greatest in young age groups (25-44 years), i.e. at this age of sleep disturbance are one of the major factors myocardial infarction resulting in occurrence.

**Key words:** sleep disturbance, risk, myocardial infarction.

P. 221. *Gagulin I.V., Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gromova E.A., Kabanov Yu.I.* **SOCIAL SUPPORT AND ITS INFLUENCE ON RISK OF OCCURRENCE ARTERIAL HYPERTENSION.** It is established, that the relative risk of development arterial hypertension at men of 25-64 years for the 8-years period appeared much above at persons with low an index of social network and close contacts. The greatest frequency of development АГ was observed at men with low indexes of close contacts and social network and concerning to groups widows, dissolved; having unfinished average - an elementary education, and also among pensioners, with a low level of social support. The received results specify that at men of 25-64 years the risk of occurrence arterial hypertension is connected to a low level of social support, a social gradient

**Key words:** social support, social gradient, risk, arterial hypertension.

P. 223. *Nikitina L.A.* **FUTURE TEACHER'S RESEARCH COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS OF WORK ON THE COURSE PAPER IN METHODS OF TEACHING** In the article the form of starting an investigation by a future teacher on a course paper in methods of teaching is described; the author also gives the necessary research actions which let the

students occupy a subject position in their education, and gain certain methodological skills having shown research competence.

**Key words:** research, educational activities, methodological activities, research competence, subject position, cooperative activities, research steps, vocational training change.

P. 227. *Koroleva N.Y., Tews D.P.* **INFORMATICS TEACHER COMPETENCE IN THE FIELD OF INFORMATIONAL ACTIVITIES: ITS COMPONENTS AND DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SUBJECT TRAINING.** The work deals with the process of different levels of competence (key, basic, special) development of the future specialist in informational kinds of professional activity in the process of vocational training in a higher education institution (by the example of informatics teacher).

**Key words:** competence, informational kinds of specialist's activity, vocational training of informatics teacher.

P. 230. *Hmeleva O.G.* **SEMANTIC MEDIATION IN A PERSON'S PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS FORMATION.** The article presents experimental research on semantic mediation in a person's professional consciousness formation. Personal sense, subject maintenance, value, a word (sign) and the feelings penetrating all pattern space are studied as structural components of image consciousness.

**Key words:** professional consciousness, image of consciousness' structure, diagnostics methods, semantic mediation, pattern space.

P. 233. *Bogutskaya T.V.* **UNDERSTANDING TRAINING PROCESSES AS EXISTENTIAL GUIDANCE.** In this article we make an attempt to analyze and comprehend some of the approaches to understanding training processes ontologically – as existential guidance. We outline the features of existential guidance in philosophy, psychology and pedagogy. The stress is also put on the peculiarities of existential guidance in pedagogy and the impact it has on the training processes.

**Key words:** existential guidance, training process, training and educational space, existential community, pedagogical situations, environment.

P. 236. *Medvedev D.S.* **MONITORING OF SENIOR PUPILS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL SYSTEM MODERNIZATION.** The article represents the basic trends in the modernization of Russian educational system. It reveals the model of senior pupils' professional self-determination. Also the necessity to check this model by means of monitoring is scientifically proved. The results of monitoring research are interpreted. The conclusion about the readiness of senior pupils to realize life and professional plans is being made.

**Key words:** model, modernization of education, monitoring, professional self-determination, senior pupil.

P. 239. *Tokareva M.A.* **THE REALIZATION OF ECOLOGICAL UPBRINGING SUCCESSION IN THE SYSTEM «PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS-PRIMARY SCHOOL».** In the article the conception of developmental education and the succession basis of preschool and primary school education are described. The special attention is given to the aspect of ecological education succession realization in preschool educational institutions- primary school system. The author gives the examples of family, preschool educational institutions and school cooperation in forming the pupils' ecological culture.

**Key words:** the conception of developmental education and the succession basis of preschool and primary school education, succession, ecological education, ecological upbringing, objective developmental environment.

P. 241. *Davydov M.V.* **MONITORING OF QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.** The conceptual model of quality management consists in stage-by-stage monitoring expected results of improvement of professional skill of workers on all extent of training in establishment of additional vocational training.

**Key words:** quality management, the international standard, monitoring of educational process, estimation trained, dangerous industrial objects.

P. 242. *Sobina T. A.* **INDIVIDUAL TRAJECTORY PROJECTING TECHNOLOGY OF TEACHING MATHEMATICS.** Individual trajectory projecting technology is a sequence of teacher's and pupil's activity. Teaching on the basis of individual trajectory is resized according to pupil's possibilities that let him to express his individuality and to acquire skills of his own activity self-organization.

**Key words:** individual trajectory, projecting of an individual trajectory, teacher's and pupil's activity.

P. 247. *Bogdanova T. G.* **"INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PERSONS WITH HEARING DISORDERS IN EDUCATION".** The paper is devoted to investigations of intellect in senior pupils with hearing disorders. According to this purpose there was approved School Test of Intellectual Development. This test allows to establishing quantitative features in children's intellectual development and characterized qualitative peculiarities of intellect. There are some peculiarities in formation of content and operational intellectual activity's sides. This features related with retardation in speech's development or with delayed formation of intellectual structure components.

**Key words:** intellectual development, thinking, speech, persons with hearing disorders.

P. 250. *Tkacheva L.L.* **THE THEORETICAL BASIS OF PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE COURSE OF "HOME READING"**. The article dwells upon the theoretical basis of the practical "Home reading course" used to develop pragmatic competence in language departments. It describes the up-to-date nature of the raised issue, its six-component system and methodological principles which are in the line with the modern requirements to teaching materials.

*Key words: competence approach, communicative competence, pragmatic competence, the six-component system, the methodological principle, the practical course, the modern requirements.*

P. 254. *Lashkova L.L.* **COMPETENT APPROACH TO THE PROCESS OF COMMUNICATIVE EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL INSTITUTION**. This article is devoted to the competent approach in education. The author analyses different directions of forming students' communicative competency in pedagogical institutions. The enumeration of communicative skills which are necessary to the teacher in his professional activity is represented.

*Key words: competency, competent approach, communicative education, communicative competency.*

P. 257. *Davydova J.V.* **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS OF THE INDUSTRIAL ENTERPRISES IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL FORMATION ON THE BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY THE APPROACH**. In clause the problem of development of professional competence of experts of the industrial enterprises in establishments of additional vocational training on the basis of professional activity of the approach is considered. Is a perspective direction in practice of improvement of professional skill of experts and, accordingly, the given problem is rather actual for a pedagogical science.

*Key words: additional vocational training, the expert, the industrial enterprises, professional competence, standards, competitiveness, mobility, professional work.*

P. 259. *Rusova N.A.* **THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF TEACHING MATERIALS ON CD**. The article deals with some problems of developing the university students' professional competence by introducing teaching materials on CD. The development of professional competence enables the future specialist to acquire the knowledge and awareness in professional field as well as communication skills and his/her professional motivation and steadfastness in providing exceptional solutions to the teachers' challenges.

*Key words: professional competence, university students, innovation technologies, teaching materials or CD.*

P. 262. *Koveshnikova N.A.* **THE HISTORY OF EDUCATION IN DESIGN: THE EVOLUTION OF THE FORMS AND THE CONTENT OF ARTISTIC EDUCATION FROM THE RENAISSANCE TILL NOWADAYS**. In 16th century artistic design was distinguished into independent type of activity and became especially demanded among artistic manufactures. Meanwhile, as it shown in the article, any designed attainments, according to the academic system of education, the painters of that time did not get.

*The key words: the academic system of artistic education; artistic design; design.*

P. 265. *Udotova O.A.* **ORGANIZING AND PEDAGOGICAL PROVISION FOR QUALITY MANAGEMENT OF A UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS**. The present article deals with the basic conditions for effective functioning of a conceptual model for education process quality management based on the experience of attaining a state-granted license for conducting education practice and activities. There are also determined organizing and pedagogical provisions of quality management of a university educational process as well as stages of improving the inter university system of educational process management and making it effective.

*Key words: organizing and pedagogical provisions (conditions), the quality of education, the quality of educational process, approaches to quality management, the interuniversity system of management, quality monitoring.*

P. 267. *Kavun L.V.* **TOLERANT CONSCIOUSNESS AT THE HIGHER EDUCATIONAL AREA: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS FORMING**. The article is about one of the psychological mechanisms forming of tolerant consciousness. Research made that decentration is one of the leading part forming tolerant disposition in consciousness. Findings verify that socially-psychological training for evolution of decentration is effective means forming tolerant disposition in consciousness and tolerant patterns of behavior at students.

*Key words: tolerance, decentration, tolerant dispositions, tolerant patterns of behavior.*

P. 271. *Litvinenko T.V.* **MOTIVATION OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF THE TEACHER IN THE COURSE OF SELF-EDUCATION**. In article self-education process as the important means of motivational regulation of development of professionally important qualities of the person of the teacher is considered. Levels of motivation of development of professionally important qualities of the person of the teacher in the course of self-education are allocated. Results of empirical research on revealing of readiness for self-development and the factors stimulat-

ing self-development of professionally important qualities of teachers of initial classes are resulted.

*Key words: professionally important qualities of the individual teacher, self-teacher, the motivation of development of professionally important qualities of.*

P. 273. *Kiseleva Y. V., Popova N. V.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE CULTURE FORMING OF STUDENTS' STUDY ACTIVITIES**. In the article theoretical and practical bases of students' study activities are considered, the author's approach to the problem of its forming is expounded. The specific character of study activities in institute of higher education is explained, pedagogical conditions of the culture formation of students' study activities are determined.

*Key words: pedagogical conditions, the culture of study activities.*

P. 277. *Kondratenko L.N.* **STRUCTURED-FUNCTIONAL MODEL ORIENTATIONAL ELECTIVE MATHEMATICAL COURSE**. The author considers pre-professional training of students in the form of oriented elective course for realization profile education as the most successful, including mathematics. This course is based on the main principals of contextual education. The reader is offered structured-functional model of these mathematical courses.

*Key words: specialized preparation; contextual education; orientational elective; academic educational activity professional like activity; the structured-functional model reference elective on mathematician.*

P. 279. *Dudareva N.V.* **SPECIFIC OF PEDAGOGICAL PLANNING OF EDUCATING DESIGN PROGRAM IN SYSTEM OF SUPPLEMENT CHILDREN'S EDUCATION**. In this work pedagogical design is defined and features of pedagogical planning of educational design programs are described. New requirements to the teacher's personality and its professional work are considered. The substantial aspects of structural components in the pedagogical planning and diagnostic features of design training results are analyzed.

*Key words: teacher's personality, planning of educational process, pedagogical design, creativity of the teacher, motive of activity, structure of designing, the content of the children's educational activity, parameters.*

P. 281. *Suykova O.A.* **THE SYSTEM OF SCHOOL AGE SPORTSMEN'S SELF-DEVELOPMENT AT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**. The article highlights the problem of the realization of the system of school age sportsmen's self-development at educational establishments. It points out the means and ways of the formation of supraliminal needs and capability of self-development.

*Key words: self-development, the aim of self-development, the necessity of self-development, the capability of self-development.*

P. 284. *Ralnikova I.A.* **THE REFLECTIVELY - PERSONAL DETERMINATION OF VITAL PROSPECTS DEVELOPMENT AT CRITICAL STAGES OF LIFE**. The article gives coverage to research results of reflection as a function, which provides an activity vector of the self-organizing system of vital prospects development, identify its features in persons, who are at critical stages of life.

*Key words: vital prospects of a person, critical stages of life, reflection functions (a regulative function, gaining ingenerate experience, a self-transformation, realization of internal freedom of choice and responsibility, regulation of search, creation of senses and personal values, etc.).*

P. 287. *Shmoilova N.A.* **VALUABLE RELATIONS TO THEIR OWN HEALTH AS AN INDICATOR OF PERSONALITY PSYCHOLOGICAL HARMONY**. Results of studies of the relationship of values for the health and psychological harmony of the individual. Revealed and analyzed the structure of values related to health. Found, that person with a high level of values and positive health prevails mainly positive emotional tone, a feeling of unity with all spheres of life, the people and the world at large, high satisfaction with family, friends, group and life in general.

*Key words: value treatment to health, Components of values related to health, psychological harmony of the person.*

P. 289. *Batan L.F.* **SUBJECT FORMATION OF PUPILS IN SECONDARY SCHOOL**. This article substantiates the need to create an enabling environment for effective technology activity of teaching in a secondary school, are steps, An algorithm and the results of the implementation of technology in teaching and the cognitive process of comprehensive school.

*Key words: object, subject, adaptation, autonomy, knowledge, technology, algorithm, communication, activities, self-learning.*

P. 291. *Petrov A.A.* **TYOLOGY TO RECEIVERSHIP**. In article is considered receivership in scientific and scholastic cognition as background principle of the development of the scientific knowledges and is offered system of the binary types to receivership, covering main parameters of the development.

*Key words: principle, receivership, types to receivership, development, system of the knowledges.*

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>	Герасимов А.П. 107	Киприянова Л.М. 19	<b>О</b>	Ткачёва Л.Л. 250
Акимова М.И. 97	Горшунова Т.И. 32	Кириченко Т.Ф. 142	Овчинникова И.Г. 191	Токарева М.А. 239
Андрейчук В.А. 110	Гриднева С.В. 186	Киселева Ю.В. 273		Третьякова Е.И. 11
<b>Б</b>	Громова Е.А. 197, 201, 204, 206, 208, 210, 219, 221	Ковалевская Е.Н. 130	<b>П</b>	Тронько С.С. 41
Батан Л.Ф. 289	Гусельникова О.В. 29	Ковешникова Н.А. 146	Папина Т.С. 11	<b>У</b>
Безматерных Д.М. 22		Кожевникова И.Ю. 80	Пархоменко И.А. 184	Удотова О.А. 265
Бобкова Н.Г. 62	<b>Д</b>	Кондратенко Л.Н. 277	Первушина О.В. 123	<b>Х</b>
Богданова Т.Г. 247	Давыдов М.В. 241	Королева Н.Ю. 227	Петров А.А. 291	Халитова С.А. 194
Богущая Т.В. 233	Давыдова Ю.В. 257	Косинова В.Ф. 172	Попова Н.В. 273	Хасанова Ф.Ф. 42
Борисенко Ю.И. 56	Долматова Л.А. 22	Кочек В.Ф. 91	Прихода Т.Е. 189	Хатлони С. 103
Будкеев С.М. 99	Дударева Н.В. 279	Крейдун Ю.А. 71	Пузанов А.В. 14	Хмелева О.Г. 230
Буравцова Н.В. 153	<b>Е</b>	Кулямзина С.В. 114	<b>Р</b>	<b>Ц</b>
<b>В</b>	Ельчинова О.А. 14	Кураптев А.О. 122	Ральникова И.А. 284	Цинман Ж.Г. 45
Валяева Е.И. 160	<b>Ж</b>	<b>Л</b>	Рождественская Т.А. 14	<b>Ч</b>
Веретенникова Л.А. 162	Жанамхан Е. 66	Лаврентьева Е.А. 58	Русова Н.А. 259	Чесноков А.В. 166
Власов М.С. 51	Жукова О.Н. 22	Лашкова Л.Л. 254	<b>С</b>	<b>Ш</b>
Волощук К.Д. 87	<b>З</b>	Литвина А.С. 105	Сантрапинский Д.К. 214, 217	Шарова Е.В. 71
Воронюшкина О.В. 25	Зарубина Е.Ю. 19	Литвиненко Т.В. 271	Себелева А.В. 49	Шинжина А.И. 84
<b>Г</b>	Зинина М.Е. 68	<b>М</b>	Смышляев А.А. 157	Шмойлова Н.А. 287
Гагулин И.В. 197	Зубарева Т.А. 178	Медведев Д.С. 236	Собина Т.А. 242	Шолохов А.В. 93
Галахов В.П. 8	<b>И</b>	Митрофанова Е.Ю. 156	Соколова М.И. 19	Шушунова З.Р. 82
Гафаров В.В. 197, 200, 201, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 217, 219, 221	Инкина О.Н. 157	Мкртычян С.В. 39	Софронова М.Н. 77	<b>Э</b>
Гафарова А.В. 197, 200, 201, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 217, 219, 221	<b>К</b>	Муסיнова Н.Е. 75	Стражкова А.Н. 149	Эйрих А.Н. 11
	Кабанов Ю.Н. 197, 200, 201, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 217, 219, 221	Мягкова С.В. 127	Суйкова О.А. 281	Эрдниева Э.В. 139
	Кавун Л.В. 267	<b>Н</b>	Суковатов К.Ю. 6	<b>Я</b>
		Никитина Л.А. 223	<b>Т</b>	Яворук О.А. 186
		Николаева Л.Я. 118	Тевс Д.П. 227	Ядровская Е.Р. 132

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает вас к публикации статей на страницах журнала, который включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статья необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, Email, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками.

Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ,

ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате \*.jpg, \*.bmp. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию дублировать электронной почтой E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». Нельзя в одном файле помещать несколько статей. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

**МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1. Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.**

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>  
Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru) Факс: 8 (388-22) 2-67-35